

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXX  
Том 2

Херсон-2017

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

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

### **Заступник головного редактора:**

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

### **Відповідальний секретар:**

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

### **Члени редакційної колегії:**

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

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

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

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

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

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

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

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

**Римантас Сташис** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

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

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

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

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

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet**  
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол № 7 від 26.12.2017 р.)

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

Офіційний сайт видання: [www.ps.stateuniversity.ks.ua](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Бондар Т.І. ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМИ СУПРОВОДУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД КАНАДИ.....</b>	<b>11</b>
<b>Воровка М.І. ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ.....</b>	<b>17</b>
<b>Кокоша А.В., Коляда Н.М. ГЕНЕЗИС ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ТОВАРИСТВ В УКРАЇНІ (1805–1920 РР.) .....</b>	<b>22</b>
<b>Ляшкевич А.І. АНАЛІЗ ГЕНЕЗИ ЗАКЛАДІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ У XVIII СТОЛІТТІ.....</b>	<b>27</b>
<b>Мельник Н.І. ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....</b>	<b>32</b>
<b>Петренко Л.М. ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО РОЛЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ.....</b>	<b>37</b>
<b>Путіловська Н.Б. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ А.С. МАКАРЕНКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ.....</b>	<b>43</b>
<b>Саттарова Закия Надир кызы. РОЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В 1960-80-Е ГОДЫ.....</b>	<b>46</b>
<b>Султанова Н.В. ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ УТРИМАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....</b>	<b>51</b>
<b>Мукан Н.В., Яремко Г.В. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>56</b>

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Бистрянцева А.М. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ОЛІМПІАД.....</b>	<b>62</b>
<b>Жаркова І.І. РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....</b>	<b>66</b>
<b>Невзат А. Гюнджегорю Невзат. ПРИНЦИПЫ ОБЩЕГО РЕШЕНИЯ СТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ.....</b>	<b>71</b>
<b>Стефанишин К.Л. СУПРОВІДНЕ ВИВЧЕННЯ ПРИЙМЕННИКА В 6 КЛАСІ.....</b>	<b>74</b>
<b>Щербіна Т.Р. ВПЛИВ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНИХ І ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОЗКУ НА РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (КИТАЙСЬКОЇ) .....</b>	<b>78</b>



### **СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ**

<b>Барвіна Н.О.</b> ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДІЇ.....	83
<b>Будак В.Д.</b> МОДЕЛЬ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	89
<b>Гусєва Л.Г.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ В ПРОЦЕСІ ЇХ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ.....	96
<b>Литвин В.А.</b> ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ.....	100
<b>Очеретяний А.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У США.....	105
<b>Тесленко С.О.</b> ФОРМУВАННЯ ПЕРШООСНОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В РІЗНИХ ВИДАХ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	109

### **СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

<b>Бардус І.О.</b> ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ СТВОРЮВАТИ НОВІ ІТ-ОБ'ЄКТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	114
<b>Білик О.О., Пуга О.О.</b> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	120
<b>Біляковська О.О.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ЯКІСНИЙ ВИМІР.....	125
<b>Великжаніна Д.В.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	130
<b>Гордійчук А.М., Гордійчук Л.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	135
<b>Гордійчук С.В.</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ.....	139
<b>Добролюбова Н.В.</b> ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ПЕРЕГЛЯДУ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА.....	144
<b>Ісаєва І.Ф.</b> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ.....	148
<b>Калугіна Т.В.</b> ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	152
<b>Кіндрась І.В.</b> ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК СПОСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ МЕТИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	157



<b>Ковтун О.М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА СВИТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ.....</b>	<b>162</b>
<b>Кулешова О.В., Міхєєва Л.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ.....</b>	<b>166</b>
<b>Лисиця Д.Л. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЗУБНИХ ГІГІЄНІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>171</b>
<b>Мосейчук Ю.Ю. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ВИСОКИМ РІВНЕМ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я НА ЗАСАДАХ НЕПЕРЕРВНОСТІ ТА НАСТУПНОСТІ.....</b>	<b>175</b>
<b>Осадчук Д.Д. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОГО ТОРГОВЕЛЬНОГО ФЛОТУ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ.....</b>	<b>180</b>
<b>Пантюк М.П., Колток Л.Б. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>185</b>
<b>Притулик Н.В. САМООЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....</b>	<b>189</b>
<b>Сидорчук О.В. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....</b>	<b>196</b>
<b>Сологуб В.Д. РОЗВИТОК НАВИЧОК ГРИ ГІТАРИСТА В АКОМПАНеМЕНТІ.....</b>	<b>201</b>
<b>Столярчук Л.Б. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....</b>	<b>205</b>
<b>Толочко С.В. СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>210</b>
<b>Чередник Л.М. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....</b>	<b>215</b>

## **СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Бойчук О.Г. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>219</b>
<b>Гера Т.І., Гушак Ж.М., Фартушок І.М. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІКТИМНИХ УЧНІВ ІЗ СІМЕЙ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....</b>	<b>223</b>
<b>Зозуляк-Слущик Р.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ЧИННИКАМИ.....</b>	<b>228</b>
<b>Ісаченко В.П., Левченко Н.В. ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....</b>	<b>233</b>
<b>Підвальна Ю.В. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА РИСА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>237</b>



## **СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

<b>Зелінська С.А. ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ DATA MINING В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....</b>	<b>242</b>
<b>Рідкодубська Г.А. KEYС-МЕТОД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....</b>	<b>246</b>
<b>Скуратівська М.О., Попадюк С.С. ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>251</b>





## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

<b>Bondar T.I.</b> THE EVOLUTION IN THE SUPPORT SYSTEM FOR SPECIAL NEEDS STUDENTS IN CANADA.....	11
<b>Vorovka M.V.</b> GENDER DISCRIMINATION IN HIGHER SCHOOL OF UKRAINE: MYTH OR REALITY.....	17
<b>Kokosha A.V., Koliada N.M.</b> THE GENESIS OF ACTIVITIES OF STUDENT SCIENTIFIC COMPANIES IN UKRAINE (1805–1920).....	22
<b>Lyashkevich A.I.</b> ANALYSIS OF GENESIS OF BODIESMARINE PROFILE IN THE XVIII CENTURY.....	27
<b>Melnyk N.I.</b> TRANSFORMATIONS IN THE PRESCHOOL EDUCATION OF GREAT BRITAIN AS A FACTOR OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS NETWORK DEVELOPMENT.....	32
<b>Petrenko L.M.</b> GRIGORIY VASHCHENKO ABOUT THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG GENERATION.....	37
<b>Putilovska N.B.</b> MAKARENKO'S PRACTICAL EXPERIENCE ADAPTATION AS FOR ARRANGING OF SUMMER RECREATION FOR CHILDREN.....	43
<b>Sattarova Zakiya Nadir.</b> THE ROLE OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE PRIMARY EDUCATION IN AZERBAIJAN IN 1960S-80S .....	46
<b>Sultanova N.V.</b> PERSPECTIVES ON THE REFORMATION OF INSTITUTIONAL FORMS OF CHILDREN'S SUPPORT AND SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY.....	51
<b>Mukan N.V., Yaremko H.V.</b> PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS IN AUSTRALIA AS A SCIENTIFIC AND PADAGOGICAL PROBLEM.....	56

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

<b>Bystriantseva A.N.</b> DEVELOPMENT OF THE PUPILS' CREATIVE MATHEMATICAL THINKING IN THE PROCESS OF PREPARATION TO OLYMPIADS.....	62
<b>Zharkova I.I.</b> INTELLECTUAL GIFTEDNESS DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT THE LESSONS OF NATURE STUDIES.....	66
<b>Nevzat A. Gyundzhegoru Nevzat.</b> PRINCIPLES OF THE GENERAL SOLUTION OF STANDARD TASKS OF CHEMISTRY.....	71
<b>Stefanyshyn K.L.</b> ACCOMPANYING LEARNING OF THE PREPOSITION IN THE 6TH FORM.....	74
<b>Shcherbina T.R.</b> INFLUENCE OF NEUROLINGVISTIC AND PSYCHOLINGVISTIC FEATURES OF BRAIN FUNCTION ON THE LEVEL OF SUCCESS OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE (CHINESE).....	79



### SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<b>Barvina N.O.</b> THEATRICAL ART AS AN EFFECTIVE WAY OF THE STIRRING UP OF THE STUDENTS' CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE THEATRICAL STUDIO.....	83
<b>Budak V.D.</b> THE MODEL OF UNIVERSITY STUDENTS MILITARY AND PATRIOTIC TRAINING: THEORETICAL ASPECTS.....	89
<b>Husieva L.H.</b> STUDENTS' ORGANIZATION OF THE ARTISTIC SPACE IN THE PROCESS OF THEIR EDUCATIONAL PREPARATION.....	96
<b>Lytvyn V.A.</b> INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY IN UPBRINGING OF JUNIOR PUPILS.....	100
<b>Ocheretianyi A.V.</b> FEATURES OF FORMATION THE LIVING VALUES OF STUDENTS IN THE USA.....	105
<b>Teslenko S.O.</b> FORMATION OF INITIAL BASICS OF NATIONAL CONSCIOUSNESS IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN VARIOUS TYPES OF ARTISTIC-SPEECH ACTIVITY.....	109

### SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Bardus I.A.</b> DIDACTIC EDUCATIONAL MEANS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR CREATING NEW IT-OBJECTS.....	114
<b>Bilyk O.O., Puha O.O.</b> TECHNIQUES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGES LEARNING PROCESS.....	120
<b>Bilyakovska O.O.</b> FUTURE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES PROFESSIONAL TRAINING: ISSUE OF QUALITY.....	125
<b>Velykzhanina D.V.</b> PREPARATION FOR FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES IN FORMING ADOLESCENTS' LIVING COMPETENCY: PRACTICAL ASPECT.....	130
<b>Hordiychuk A.M., Hordiychuk L.V.</b> FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL EXECUTIVE TRAINING.....	135
<b>Hordiichuk S.V.</b> QUALITY ASSURANCE THE EDUCATIONAL ACTIVITY AT THE INSTITUTIONAL LEVEL.....	139
<b>Dobroliubova N.V.</b> THE PROBLEM OF IMPROVING EDUCATIONAL PROGRAMS AND REVIEW OF PROFESSIONAL PREPARATION CONTENT FUTURE PEDAGOGUE-CHOREOGRAPHER.....	144
<b>Isaieva I.F.</b> RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF FEDERAL POLICE STAFF OF GERMANY.....	148
<b>Kalugina T.V.</b> READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY AS THE PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT CONDITION OF THE UNIVERSITY TEACHER.....	152
<b>Kindras I.V.</b> GAMING METHODS AS A WAY OF ACHIEVING THE LINGUODIDACTIC PURPOSE OF DEVELOPING TURKISH LEXICAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS.....	157





<b>Kovtun O.M.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL COORDINATES OF THE INVESTIGATION OF THE PHENOMENON OF WORLD-GOVERNMENTAL CULTURE IN THE PEDAGOGICAL TRADITION.....	162
<b>Kuleshova O.V., Mikheieva L.V.</b> PROFESSIONAL COMPETENCE AS A CONDITION OF FORMATION FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONALISM IN THE SPHERE OF TOURISM.....	166
<b>Lysytsia D.L.</b> THE MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE DENTAL HYGIENISTS.....	171
<b>Moseychuk Yu.Yu.</b> PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION WITH A HIGH LEVEL OF HEALTH CULTURE ON THE BASIS OF UNINTERRUPTENCE AND CONTINUITY.....	175
<b>Osadchuk D.D.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF THE FUTURE OFFICERS OF THE MERCHANT NAVY TO WORK IN EXTREME SITUATIONS.....	180
<b>Pantiuk M.P., Koltok L.B.</b> METHODOLOGICAL VALUE OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE SYSTEM OF MODERN HIGHER EDUCATION.....	185
<b>Prytulyk N.V.</b> SELF-EMPLOYMENT OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF SUBJECTIVITY IN THE TEACHING PROCESS.....	189
<b>Sydorchuk O.V.</b> POLYCULTURAL PERSONALITY DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS BY THE IMPLEMENTATION OF ROLE PLAYS DURING ELSP TRAINING.....	196
<b>Solohub V.D.</b> THE DEVELOPMENT OF GUITAR PLAYING SKILLS IN THE ACCOMPANIMENT.....	201
<b>Stoliarchuk L.B.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE FIELD OF LAW IN CANADIAN UNIVERSITIES.....	205
<b>Tolochko S.V.</b> MODERN METHODOLOGICAL PARADIGM OF TEACHER'S POSTGRADUATE EDUCATION FOR STABLE DEVELOPMENT.....	210
<b>Cherednyk L.N.</b> THE READINESS OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR TOLERANT EDUCATION OF PUPILS AS A COMPONENT OF A PROFESSIONAL COMPETENCE .....	215

## SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

<b>Boichuk O.H.</b> FORMATION OF HEALTHY WAY OF LIFE OF STUDENT YOUNG PEOPLE.....	219
<b>Hera T.I., Hushchak Zh.M., Fartushok I.M.</b> FORMATION THE SAFE BEHAVIOR OF THE VICTIM LOGICAL STUDENTS FROM MIGRANT FAMILIES.....	223
<b>Zozuliak-Sluchik R.V.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS OF PROFESSIONALS OF SOCIAL WORK BY PEDAGOGICAL FACTORS.....	228
<b>Isachenko V.P., Levchenko N.V.</b> PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO THE IMAGE OF A SOCIAL EMPLOYEE.....	233
<b>Pidvalna Yu.V.</b> THE TOLERANCE AS IMPORTANT PROFFESIONAL STREAK OF FUTURE SOCIAL WORKER DURING THE WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	237



## **SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

<b>Zelinska S.A.</b> STUDYING DATA MINING'S TECHNOLOGIES AND TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	<b>242</b>
<b>Ridkodubaska H.A.</b> CASE STUDY FOR TRAINING PROFESSIONAL MOBILITY FOR FUTURE SOCIAL SPHERE WORKERS.....	<b>246</b>
<b>Skurativska M.O., Popadiuk S.S.</b> VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A HIGHER SCHOOL .....	<b>251</b>



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376 043.86(71)

**ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМИ СУПРОВОДУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД КАНАДИ**

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

Наукова розвідка представляє особливості «каскадної моделі» як системи організації супроводу учнів з особливими освітніми потребами у Канаді. Схарактеризовано різноманітність підходів до використання термінів і сутність моделей супроводу учнів з особливими освітніми потребами. Виокремлено проблеми, що ускладнюють реалізацію зазначених моделей надання спеціальних освітніх послуг у загальноосвітньому середовищі.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, каскадна модель, модель континууму послуг, модель діапазону послуг, модель надання супроводу, модель координації надання послуг дітям і молоді, учні з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта.

Научное исследование представляет особенности «каскадной модели» как системы организации сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в Канаде. Охарактеризовано разнообразие подходов к использованию терминов и сущность моделей сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Выделены проблемы, затрудняющие реализацию указанных моделей предоставления специальных образовательных услуг в общеобразовательной среде.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, каскадная модель, модель континуума услуг, модель диапазона услуг, модель предоставления сопровождения, модель координации предоставления услуг детям и молодежи, учащиеся с особыми образовательными потребностями, специальное образование.

Bondar T.I. THE EVOLUTION IN THE SUPPORT SYSTEM FOR SPECIAL NEEDS STUDENTS IN CANADA

The research paper presents the features of the «cascade model» as a system that provides support to students with special educational needs in Canada. The variety in the use of terms is presented and the nature of special services delivery models is described. The problems that hamper the implementation of the service delivery models in the general educational environment are determined.

**Key words:** inclusive education, Cascade Model, Continuum Model, Range of Services Model, Service delivery Model, Model for Coordination of Services to Children and Youth, students with special educational needs, special education.

**Постановка проблеми.** У державній освітній і законодавчій політиці Канади відбулися суттєві зміни у галузі розвитку інклюзивної освіти з часу дискримінаційного (із позиції забезпечення прав людини) рішення Верховного суду 1996 р. Ухваливши рішення у справі Ітон проти відділу освіти графства Брант («Eaton v. Brant County Board of Education», 1996 р.), Верховний Суд Канади визнав, що учні з інвалідністю можуть бути вилучені із середовища загальноосвітньої школи, попри бажання батьків. Нині законодавчо регламентована інклюзія всіх учнів у загальноосвітньому середовищі у багатьох провінціях і територіях Канади. На думку экс-міністра освіти Канади Дж. Карра (J. Carr), забезпечення необхідного додаткового супроводу учням з особливими освітніми потребами (далі – учні з ООП) і необхідної допомоги учите-

лям є вагомими чинниками реформування традиційного освітнього середовища у напрямі реалізації інклюзивних цінностей. Еволюціонуючи під впливом міжнародних ініціатив реформування освітнього простору, що акцентують увагу на формуванні справедливого, доброзичливого освітнього середовища, система спеціального супроводу, або спеціальна освіта, переосмислює підходи, удосконалює методи, що вможливує ефективне забезпечення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів з ООП [1].

На тлі розвитку інклюзивної освіти спеціальна освіта як система надання супроводу учням з ООП перебуває на другому плані стосовно інклюзивної освіти. Законодавство Канади щодо пріоритетності розміщення учнів з ООП у загальноосвітньому середовищі поступово об'єднує раніше відокремлені системи (загальну і спеціаль-



ну) у фізичному просторі загальноосвітньої школи для ефективного забезпечення освітніх потреб усіх учнів. Спеціальна освіта поступово відмовляється від традиційних практик, наприклад, від діагностування, категоризації, ярликування, процедури розміщення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок із різних аспектів забезпечення супроводу учнів з особливими освітніми потребами у Канаді. Питання еволюції системи забезпечення особливих потреб учнів у Канаді студіювали А. Артільс (A. Artiles), Г. Банч, Ш. Беннетт (S. Bennett), Р. Макміллан (R. Macmillan), Дж. Сала (J. Sala), В. Тіммонз (V. Timmons), А. Томпсон (A. Thompson), Д. Філпott (D. Philpott), К. Уеббер (K. Webber), М. Уінзер (M. Winzer).

**Постановка завдання.** Мета наукової розвідки – окреслення особливостей системи супроводу учнів з ООП у системі освіти Канади та виокремлення чинників, що вможливають надання ефективного супроводу учням з ООП.

**Виклад основного матеріалу.** Попри спрямованість державної освітньої політики Канади на комплексний підхід до забезпечення особливих потреб учнів, науковці констатують наявність розриву між загальною політикою, теоретичним підґрунтям і практичною реалізацією інклюзивних принципів [2, с. 3]. Як зазначає М. Уінзер, для учнів з ООП забезпечення всіх індивідуальних потреб є недосяжним у системі інклюзивної освіти [3, с. 32]. Визнаючи право людей з особливими потребами на гідне місце у суспільстві і школі, система освіти ще не знайшла універсального рішення щодо подолання відмінностей без створення соціального вакууму для «виняткових» учнів.

Однією з причин вважають недостатній рівень розуміння педагогами філософії інклюзії та інклюзивної політики, що регулює імплементацію інклюзії, зокрема системи надання супроводу. Відсутність необхідної професійної підготовки педагогічного колективу до надання спеціальних послуг унеможливує задоволення освітніх потреб учнів [4]. Одним із доказів неналежної уваги до проблеми надання спеціальних послуг є відсутність на національному рівні останніх даних про динаміку забезпечення учнів з особливими потребами спеціальними послугами.

За даними опитування «PALS» від 2006 р., кожна 4 дитина, або 70 600 осіб з ООП віком від 5 до 14 років отримувала певні спеціальні послуги протягом 2005–2006

навчального року, що становить близько 2% від усіх дітей Канади цієї вікової групи. З них 62,4% перебували у спеціальному класі неповний день, решта навчалася у спеціальному класі повний день. Майже половина дітей (49,1%), які навчалися у спеціальному класі повний день, перебували у спеціальній школі [5]. Станом на 2012 р., понад 40% учнів з інтелектуальними порушеннями залишаються у відокремленому освітньому середовищі [6]. За інформацією громадської організації «Люди за освіту», що протягом останніх 15 років проводить щорічні опитування, серед 22% (1108) усіх державних шкіл провінції Онтаріо 18%, або майже кожен п'ятий учень початкової школи, отримує супровід спеціальної освіти, на відміну від 10–11% у 2000 р.; кожен четвертий учень середньої школи здобуває спеціальну освіту, що на 14% більше у порівнянні з 2000 роком; відношення кількості учнів з ООП до вчителів у початковій школі становить 36:1, на протигагу 22:1 у 2000 р.; відношення кількості учнів з ООП до вчителів у середній школі дорівнює 69:1 (48:1 – у 2000 р.). Зафіксовано тенденцію до зростання кількості дітей, які отримують спеціальні освітні послуги у загальноосвітньому середовищі, та до збільшення проблем у галузі надання додаткового супроводу учням з ООП [7].

Попри необхідність організації спеціальної освіти для учнів з ООП, у загальноосвітньому середовищі державних шкіл Канади згідно з чинним законодавством у сфері інклюзивної освіти вимога не реалізована. Одна з причин гальмування залучення учнів з ООП до загальноосвітнього середовища – законодавча колізія між вимогою закону щодо освіти учнів з ООП та повноваженнями директора. Керівники школи юридично відповідальні за те, щоб не допускати до школи учнів, чия присутність, на їхню думку, негативно впливає на фізичне або на моральне благополуччя інших учнів. У звіті громадської організації зазначено, що директори іноді звертаються до учнів з ООП із проханням залишитися вдома, тому що необхідний супровід тимчасово недоступний. Учні можуть попросити залишити школу на більшість дня або на весь день, якщо неможливо надати необхідну допомогу чи подбати про їхню безпеку. Обмеження також стосуються роботи психолого-педагогічної комісії школи, що має право на розгляд не більше ніж трьох справ учнів з ООП щорічно [8].

У деяких провінціях/ на територіях Канади батькам забезпечують 100% відшкодування витрат на навчання дітей у приватних спеціальних школах для дітей з ООП



(фізичними, психічними, поведінковими, комунікативними порушеннями, а також у разі обдарованості) [9]. Попри названі труднощі, Канада поступово рухається від інтеграції до інклюзії.

Супровід учнів з особливими потребами у системі освіти Канади базований на каскадній моделі («cascade model»), що забезпечує континуум освітніх послуг у загальноосвітньому середовищі. Для отримання необхідного супроводу необхідно зареєструвати дитину з ООП у загальноосвітній школі. Процес реєстрації унормований певними правилами та державною політикою кожної провінції й території. Закон про освіту, що регламентує розвиток освіти у більшості провінцій і територій, обґрунтовує освітню політику юрисдикції щодо ООП. Оскільки шкільні ради покликані забезпечувати виконання індивідуального навчального плану учня з ООП у загальноосвітньому навчальному закладі, необхідно попередньо повідомити шкільну раду про особливі потреби дитини. Особливі освітні потреби фінансує вповноважений орган освіти на вимогу школи.

Каскадну модель для надання супроводу учням з ООП, що успішно використовують у системі інклюзивної освіти Канади, розробив американський дослідник, психолог Університету Міннесоти у Міннеаполісі М. Рейнольдс (M. Reynolds), удосконаливши пірамідальну систему надання спеціальних послуг (індивідуальне навчання у домашніх умовах, послуги у спеціальних інтернатних закладах), що існувала до 60 років минулого століття. Каскадна, або пірамідальна, модель передбачає надання континууму послуг учням з особливими потребами, починаючи з розміщення учнів з особливими освітніми потребами у звичайному класі й закінчуючи наданням послуг у спеціалізованому лікувальному закладі. Каскадну модель адаптовано для використання педагогами Канади під час планування навчальних програм для учнів з особливими потребами [10, с. 5–6].

Сутність каскадної моделі полягає у тому, що основою піраміди є загальноосвітній клас («regular classroom»), де потреби учнів задовольняють без спеціального планування. На рівні 2 (угору по піраміді) учні з ООП навчаються у звичайному класі, що супроводжуване наданням індивідуальних консультацій із поліпшення навчальних результатів учнів з інвалідністю («regular classroom with consultation»). На рівні 3 надають додаткове навчання й фахову допомогу («supplementary teaching or treatment»), що вимагає більшого втручання фахівців, наприклад, логопеда, який

працює з невеликими групами дітей протягом короткого періоду щодня або кілька разів на тиждень; консультування дітей із порушеннями слуху чи зору. На рівні 4 перебування у загальному класі комбінують із послугами ресурсного кабінету («regular class room + resource room service»), що доцільно для учнів, які мають проблеми із зором та зазнають труднощів у читанні. Перебуваючи у загальноосвітніх класах, учні отримують додаткову допомогу у ресурсному кабінеті, згідно з розкладом занять і відповідно до особливих потреб. Наприклад, учень зі слабким зором або незрячий учень навчаються у звичайному класі зі здоровими однолітками, а у ресурсному кабінеті додатково вивчає шрифт Брайля, орієнтацію у просторі, уміння друкувати. До послуг учня ресурсний кабінет забезпечений необхідним обладнанням і матеріалами; до штату введено спеціально навчених педагогів, які ретельно координують навчання учня з особливими потребами у загальному класі. На рівнях 5, 6, 7 передбачено навчання учнів з інвалідністю протягом неповного дня у спеціальному класі («the part-time special class»), або повного дня у спеціальному класі («the full-time special class»), або навчання у відокремленій спеціальній школі («the special day school»), що відрефлектовує інтенсифікацію надання спеціальних послуг. Ближче до вершини піраміди розміщено рівень 8 – спеціалізована школа-інтернат («residential school»), що передбачає проживання дитини в установі. Рівень 9 – школа-лікарня («hospital school») і рівень 10 – «лікарні й лікувальні центри» («hospitals and treatment centers»), які надають лікування, захист або допомогу, що контрастує з освітнім акцентом на попередніх рівнях [11, с. 367–368].

З 60-х років ХХ ст. каскадну модель М. Рейнольдса почали широко використовувати для надання спеціальних послуг учням з особливими потребами у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор. Проте у багатьох випадках учнів з особливими потребами розміщували на рівень 2 та вище, обмежуючи соціальні контакти учнів, які мають особливі освітні потреби, з однолітками [10, с. 6]. Ухвалення «Хартії прав і свобод» у 1982 р, що декларувала сегрегацію на основі психічної й фізичної інвалідності порушенням прав людини, спричинило дискусію громади стосовно трактування терміну «найменш обмежувальне середовище» (ЦП 94 142, США). Асоціація спільноти Канади («The Canadian Association for Community Living») лобіювала заборону каскадної моделі, а прибічники Міжнародної ради з питань особливих дітей («The International Council for





Exceptional Children») й Асоціація Канади, що опікується дітьми, які мають труднощі у навчанні («The Learning Disability Association of Canada»), обстоювали надання можливості розміщувати учнів з особливими потребами на ґрунті індивідуальних потреб, з огляду на найкращі інтереси дитини.

У 1970 роках Е. Діно (E. Deno) розробив «каскад Діно», що пропонував діапазон спеціальних освітніх послуг для учнів з особливими потребами. На відміну від піраміди М. Рейнольдса, графічно піраміда Діно звужувалася донизу й поділялася на 7 рівнів: перший рівень ідентичний до моделі Рейнольдса, другий рівень об'єднав рівень 2 і рівень 3 моделі М. Рейнольдса, рівень 3 ідентичний до рівня 4 моделі Рейнольдса, рівень 4 відповідає рівню 5 і 6 моделі М. Рейнольдса, рівень 5 – рівню 7 (навчання у спеціальній школі), рівень 6 відмінний від моделі М. Рейнольдса та передбачає перебування вдома, сьомий рівень відповідає рівням 8, 9, 10 моделі М. Рейнольдса [12].

Зафіксовано різноманітність підходів до використання термінів на позначення явища «каскадна модель». Науковець Г. Банч виокремлює три дефініції: «каскадна модель» («Cascade Model»), модель континууму послуг («Continuum Model»), модель діапазону послуг («Range of Services Model»). Попри варіації у термінології, 38% респондентів у проекті Г. Банча асоціюють модель зі спеціальною освітою, 45% ідентифікують з інклюзивною моделлю освіти й 17% респондентів зараховують термін до обох систем – інклюзивної і спеціальної [13, с. 14].

У 1986 р. каскадну модель відображено у «Положенні про спеціальну політику у галузі освіти» («The Special Education Policy Manual») провінції Ньюфаундленд і Лабрадор. Запропоновану модель відзначили премією Девіда Трегерна (A. David Treherne) у галузі спеціальної освіти. Невдоліком моделі вважають необхідність загальної медичної діагностики, що акцентує класифікацію «інвалідності» для отримання спеціальних послуг. Департамент освіти також запропонував власні діагностичні критерії, що вможлилювали розширення надання послуг. У такий спосіб уведено категорію «психічні/поведінкові розлади», розділено категорії «труднощі у навчанні» і «фізична інвалідність» на легку й тяжку форми, що суперечило офіційним медичним нормам [2, с. 7–8].

У 1998 р. на основі каскадної моделі М. Рейнольдса й адаптованої моделі 1986 р. у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор розроблено «модель координації надання послуг дітям і молоді» («Model for Coordination

of Services to Children and Youth»), яку описано у рекомендаціях щодо організації інклюзивного середовища для старшої школи провінції «Pathways to Programming and Graduation: A Handbook for Teachers and Administrators» [14, с. 28]. На відміну від 10-рівневої моделі М. Рейнольдса, для учнів з особливими потребами запропоновано п'ять типів навчальної програми («pathways»). Аналогічно до моделі М. Рейнольдса, рівень 1 («pathway») передбачає навчання учня за загальною програмою без підтримки, проте вершину піраміди – рівень 5 – утворює альтернативне планування для задоволення індивідуальних потреб учнів. Рівень 2 доповнює загальну навчальну програму необхідними пристосуваннями для навчання й оцінювання відповідно до виняткових потреб кожного учня; рівень 3 пропонує модифіковану або адаптовану навчальну програму, зорієнтовану на індивідуальні потреби учня; рівень 4 комбінує основну навчальну програму з індивідуально розробленою навчальною програмою, що вможлилює задоволення потреб кожного учня; рівень 5 представляє повністю альтернативну навчальну програму для задоволення особливих потреб учня.

У 1997 році міністри освіти, охорони здоров'я й соціального забезпечення та юстиції провінцій і територій Канади підписали міжміністерський протокол («The Inter-Ministerial Protocols for the Provision of Support Services to Children and Youth») для сприяння підтримці учнів з особливими потребами та молоді. Серед ключових компонентів моделі координації послуг дітям і молоді («The Model for the Coordination of Services to Children and Youth») виокремлено: складання індивідуального «профілю» кожного учня; згода на обмін інформацією між державними відомствами; посилення ролі батьків й учнів на всіх етапах процесу; упровадження індивідуальних планів підтримки («Individual Support Service Plans» – ISSPs); створення служби управління інтегрованими послугами провінції («Provincial Integrated Services Management Team») та організація шести регіональних груп управління інтегрованими послугами провінції («Regional Integrated Services Management Teams»). Кожна з регіональних груп складалася з представників департаментів освіти, охорони здоров'я, юстиції, зайнятості. Новоствореним відділам доручено відповідальність за забезпечення ефективної реалізації моделі координації послуг для дітей та молоді у межах певного регіону [14, с. 25].

Ш. Беннетт, К. Уебер констатували, що спеціальна освіта надмірно ускладнена законодавством, офіційною політикою уряду,





приписним розпорядком. Якщо не брати до уваги названі чинники, спеціальну освіту характеризують три аспекти: виявлення особливих потреб учнів; обрання найбільш ефективного підходу для задоволення потреб учня; планування, упровадження й регулярне оцінювання індивідуальної програми учня, що вможливорює інтенсивність задоволення освітніх потреб. Унаслідок надмірної бюрократизації, впливу політичних інтересів і пропаганди, прості елементи, на думку науковців, у реальному класі надзвичайно ускладнені [15].

У 2007 р. у звіті професора Д. Філпота обґрунтовано необхідність модифікації моделі надання послуг у зв'язку з численними труднощами імплементації. Неефективність моделі призвела до безпорадності батьків, спричинила перевантаження й розчарування вчителів, напружені взаємини між батьками та вчителями, невиправданий ризик здоров'ям і добробутом дитини. Проблематичність моделі існувала у кількох сферах: нереальність вимог до персоналу; неунормоване проведення нарад; надмірна бюрократизація; наявність непотрібних процедур; відсутність зобов'язань із боку інших державних органів, а саме законодавчої системи, системи охорони здоров'я, системи соціальної політики й зайнятості; відсутність координації між шляхами реалізації індивідуального навчального плану та системою надання супроводу; кризова відсутність тренуваних педагогічних кадрів для реалізації необхідних вимог; низький рівень залученості батьків; централізоване управління системою надання спеціальних послуг; відсутність ефективного механізму для збирання інформації й моніторингу [14, с. 10–11].

Унаслідок докладного вивчення ефективності моделі координації надання послуг дітям і молоді, розроблено 75 рекомендацій для відділу освіти. Рекомендації можна поділити на певні групи, які передбачали спрощення деяких процедур, створення нових підрозділів, забезпечення чіткості дотримання порядку. Наприклад, рекомендовано скасувати складання індивідуального профілю учня (рекомендація № 1), спростити процес документування для учнів на рівні 2 (рекомендація № 5), полегшити розроблення плану втручання у поведінку (рекомендація № 18). Рекомендовано підвищити вимоги до кваліфікації вчителя загальної школи щодо забезпечення особливих потреб учнів; регламентувати для педагогічних працівників вивчення щонайменше двох дисциплін у галузі інклюзивної освіти «Особливості потреб виняткових учнів» та «Методи інклюзії»; вимагати від

учителів спеціальної освіти підтвердження кваліфікації у галузі спеціальної освіти дипломом; розробити програми перепідготовки фахівців на основі тренінгів із реалізації індивідуального навчального плану учня з особливими освітніми потребами й моделі координації надання послуг (щороку для всіх фахівців); навчити всіх учителів застосовувати прийоми диференційованого навчання у навчальному процесі; розробити стандарти й процедури оцінювання учнів з особливими освітніми потребами; створити ефективні системи збирання інформації [16, с. 125–134]. На думку науковців А. Едмундса й Р. Макміллана, інклюзія стає можливою завдяки вивченню особливостей кожної винятковості, що вможливить ефективне задоволення конкретних освітніх потреб, інклюзію учнів до загальноосвітнього простору [4, с. 1].

Станом на 2014 р. департамент освіти провінції Ньюфаундленд і Лабрадор помістив рекомендації для впровадження інклюзивних практик у школах Канади, що взято з «Положення про інклюзивну освіту американського університету Вірджинії» («Virginia Commonwealth University: Inclusive Practices Manual: How to Plan for and Begin Inclusive Supports») [17, с. 1]. Такий крок засвідчує рішення провінції надалі впроваджувати інклюзивні практики під впливом філософії інклюзивної освіти США, де розглядають першорядне розміщення учнів з особливими потребами у загальноосвітньому класі. Допускають проведення додаткових занять поза межами класу, але лише на короткий період для усунення прогалин у навчанні. Перед учителями ставлять завдання постійно моніторити перебування учня поза межами загальноосвітнього класу, переглядати індивідуальний навчальний план, що вможливорює включення необхідних навчальних матеріалів, добір необхідних методів для поліпшення навчання учнів з особливими потребами. Супровід надають у малих та великих групах, на індивідуальних заняттях [17, с. 5]. Виокремлено тенденцію до співнавчання (один учитель навчає – інший спостерігає й навпаки (ротація ролей); одночасного навчання двох груп в одному класі; ротаційного навчання; альтернативного навчання; командного навчання [17, с. 18].

На території Нунавут каскадна модель відрізняється відсутністю діагностування й категоризації, що є несумісними з принципами філософії інклюзивної освіти та переконань інуїтів. Відмова від діагностування виражає рішучість громади зосереджуватися на сильних сторонах дітей у наданні необхідного супроводу, що дасть змогу виховати впевнених, гідних громадян країни



[16, с. 19]. Недоцільність діагностування також пояснюють особливостями культурологічного контексту території – багатомовністю гетерогенного корінного населення. Як доводять численні дослідження, контингент учнів, спрямований до спеціальної освіти, відрізняється широкою культурною й лінгвістичною розмаїтістю [18, с. 168]. Такі висновки мають суттєве значення для полілінгвального населення території Нунавут, де класифікація й категоризація можуть призвести до загострення культурної маргіналізації та зменшити ресурси для здобуття якісної освіти. Констатовано також упереджене ставлення до стандартизованого оцінювання, оскільки такі тести вважають культурно дискримінованими [16, с. 21].

У провінції Онтаріо послуговуються «моделлю надання послуг» («service delivery model») для надання супроводу дітям з особливими освітніми потребами. Сутність моделі полягає у наданні допомоги на різних етапах розвитку дитини, починаючи з раннього дитинства. Рівень 1 передбачає ранню ідентифікацію й інтервенцію; рівень 2 – навчання учнів з особливими освітніми потребами за загальною шкільною програмою та отримання консультацій фахівців, спеціальних педагогів, допомоги асистентів учителя, допоміжного персоналу; рівень 3 вимагає спільного втручання всього педагогічного персоналу школи у навчання учня для виконання загальноосвітньої програми, оцінювання динаміки навчальних досягнень згідно з індивідуальним навчальним планом; на рівні 4 відбувається інтенсивне діагностування фахівцями учня з особливими освітніми потребами, обстеження ПМПК, обговорення з батьками подальшого переведення учня до спеціалізованої школи; на рівні 5 – переведення учня з ООП до закладів спеціальної освіти. Як зауважує Дж. Лупарт, справжня інклюзія означає повне взаєморозуміння у колективі школи, участь усіх учителів та учнів у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища, загальну відповідальність за безперервне поліпшення навчання учнів з ООП. Школи майбутнього вимагають єдиної освітньої структури, яка базована на сучасних дослідженнях і практиці [19, с. 14].

Підсумовуючи виклад, наголосимо, що аналіз проблеми надання супроводу учням з особливими потребами дає змогу окреслити тенденції розвитку інклюзивної освіти у Канаді. Однією з важливих закономірностей у забезпеченні особливих потреб учнів є вплив глобальних змін на формування ставлення до інвалідності, відмова від категоризації та класифікації, що по-

значається на організації супроводу «особливих» учнів.

**Висновки.** Зміни в організації інклюзивної освіти на прикладі окремих провінцій і територій відображають загальні тенденції у контексті Канади: рух від сегрегації й інтеграції до інклюзії. Інклюзія покликана забезпечити всі потреби всіх учнів школи, що дасть змогу підвищити якість системи освіти Канади. Моделі надання послуг учням з ООП еволюціонують під впливом глобальних тенденцій, які відображають прагнення суспільства до визнання індивідуальних потреб й оптимізації надання послуг. Моделі надання супроводу дітям і молоді провінції Ньюфаундленд та Лабрадор, Онтаріо, території Нунавут, як і багатьох інших провінцій, розвиваються з огляду на вимоги громади провінцій, рухаючись до ранньої ідентифікації й інтервенції, збільшення участі батьків і дитини у плануванні індивідуального навчального плану, залучення партнерських організацій, налагодження співпраці з потенційними учасниками навчально-виховного процесу, утвердження спільної відповідальності за навчально-виховний процес. Перспективним вважаємо дослідження діяльності ПМПК школи, прийомів спільного втручання колективу школи для покращення навчальних результатів учнів з ООП.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Carr J. R. A Conceptual And Legal Framework For Inclusive Education/ 2016. 50 p. URL: <http://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/Legal-Framework-Inclusive-Education-Jody-Carr-Dec-30-2016.pdf>.
2. Thompson S. A., Lyons W., Timmons V. Inclusive education policy: What the Leadership of Canadian Teacher Associations Has to Say about it. International Journal of Inclusive Education. 2014. 21 p. URL: <http://www.disabilitypolicyalliance.ca/wp-content/uploads/2014/12/IJIE-Thompson-Lyons-Timmons.pdf>.
3. Winzer M. Confronting Difference: An Excursion Through the History of Special Education. The Sage Handbook of Special Education / ed. L. Florian. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. P. 21– 33.
4. Macmillan R. Leadership for Inclusion: Questions and Dilemmas. Critical Issues in the Future of Learning and Teaching: Leadership for Inclusion: A Practical Guide / ed. R. B. Macmillan, A. L. Edmunds. – Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2010. P. 1 7.
5. Participation and Activity Limitation Survey 2006: A Profile of Education for Children with Disabilities in Canada, Statistics Canada, Ottawa. 2006. URL: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2008004-eng.htm#4>.
6. Sala J. P. How the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) Might Be Used in Canadian Litigation. Council of Canadians with



Disabilities. 2012. URL: <http://www.ccdonline.ca/en/socialpolicy/poverty-citizenship/legal-protections/crpd-in-canadian-litigation>.

7. Rushowy K. 'Caps' mean special education students not getting help, People for Education report says. 2012. URL: [https://www.thestar.com/news/gta/2012/05/07/caps\\_mean\\_special\\_education\\_students\\_not\\_getting\\_help\\_people\\_for\\_education\\_report\\_says.html](https://www.thestar.com/news/gta/2012/05/07/caps_mean_special_education_students_not_getting_help_people_for_education_report_says.html).

8. Loriggio P. Why Ont. students with special education needs are being told to stay home. The Canadian Press, April 28, 2014. URL: <https://www.ctvnews.ca/canada/why-ont-students-with-special-education-needs-are-being-told-to-stay-home-1.1795254>.

9. Special Needs Education in Canada [Electronic resource]. URL: <https://www.angloinfo.com/how-to/canada/family/schooling-education/special-needs-education>.

10. Philpott D. F. The Evolution of Disability Studies amidst School Reform in Newfoundland and Labrador: A Global Perspective on Local Practice. 30 p. URL: <http://www.mun.ca/ed.uc/faculty/mwatch/Philpott%20and%20Dibbon%20Symposium%20Paper.pdf>

11. Reynolds M. C. A Framework for Considering Some Issues in Special Education. *Exceptional Children*. 1962. Vol. 28. № 7. P. 367–370.

12. Deno E. Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*. 1970. Vol. 37. P. 229–237.

13. Bunch G. Finding A Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With

Disabilities: Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report. The Marsha Forest Centre Toronto, 2005. 75 p. URL: <https://inclusiveeducationcanada.files.wordpress.com/2013/07/crucialtermsfinalreport.pdf>.

14. Philpott D. F. Focusing on Students: The Report of the ISSP and Pathways Commission. Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. 2007. 241 p. URL: [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/Focusing\\_on\\_Students.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/Focusing_on_Students.pdf).

15. Bennett S. Special Education in Ontario School. 4th ed. Thornhill: Highland Press, 2004. 224 p.

16. Philpott D. F. Assessing Without Labels: Inclusive Education in the Canadian Context. Centre of Excellence for Children and Adolescents with Special Needs. 2007. 40 p. URL: <http://assembly.nu.ca/library/Edocs/2007/001140-e.pdf>.

17. Inclusive Practices Guidelines: School Level. Department of Education, Newfoundland and Labrador. 2014. 59 p. URL: [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/inclusive\\_practices\\_guidelines.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/inclusive_practices_guidelines.pdf).

18. Artiles A. J. Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. *Harvard Educational Review*. 2003. Vol. 73(2). P. 164–202.

19. Lupart J. L. Inching Toward Inclusion: The Excellence/Equity Dilemma in our Schools. The University of Calgary, 1997. 27 p. URL: [http://cesc.ca/pcera-docs/1999/99Lupart\\_e.pdf](http://cesc.ca/pcera-docs/1999/99Lupart_e.pdf).

УДК 305:378(477)

## ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ

Воровка М.І., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті йдеться про дискримінацію та її форми. Дискримінація має прихований характер та проявляється в менш сприятливих для жінок умовах професійного зростання та реалізації порівняно з чоловіками, не є необхідною, правомірною та об'єктивно обґрунтованою.

**Ключові слова:** дискримінація, гендерна дискримінація, гендерна асиметрія, вертикальна гендерна асиметрія, вища освіта.

В статье говорится о гендерной дискриминации и ее формах. Дискриминация имеет скрытый характер и проявляется в менее благоприятных для женщин условиях профессионального роста и реализации по сравнению с мужчинами, не является необходимой, правомерной и объективно обоснованной.

**Ключевые слова:** дискриминация, гендерная дискриминация, гендерная асимметрия, высшее образование.

Vorovka M.V. GENDER DISCRIMINATION IN HIGHER SCHOOL OF UKRAINE: MYTH OR REALITY

The article deals with gender discrimination and its forms. This discrimination has a hidden character, and it manifests itself in less favourable for women conditions of professional growth and realization than for men, and it is not necessary, lawful and impartially proved.

**Key words:** discrimination, gender discrimination, gender asymmetry, higher education.





**Постановка проблеми.** Гендерна рівність – одна з фундаментальних цінностей демократичного суспільства. В Україні рівноправ'я, а згодом і рівність прав чоловіків та жінок було конституційно проголошено майже 100 років тому – раніше, ніж в розвинутих країнах Заходу. У суспільній свідомості рівні права ототожнюється з рівністю статей настільки, що українське суспільство часто не усвідомлює існуючу в ньому фактично нерівність чоловіків та жінок, яка фіксується, зокрема, рейтингом Всесвітнього економічного форуму за глобальним індексом гендерного розриву. Така нерівність є результатом гендерної дискримінації, яка прямо, а частіше приховано, виявляється у всіх сферах суспільного життя. Система освіти є одним з найвпливовіших соціальних інститутів, що забезпечує ретрансляцію та формування гендерної культури особистості й суспільства в цілому, а отже, сприяє відтворенню існуючих гендерних відносин, у тому числі відносин нерівності статей.

**Постановка завдання.** Ми ставимо за мету довести за допомогою відкритих статистичних джерел існування у вищій освіті України гендерної нерівності. Припускаємо, що така нерівність є результатом гендерної дискримінації, як її визначають Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012), Конвенція ООН про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти та Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Форми та витоки гендерної сегрегації в системі освіти України досліджували В.О. Гайденко, Т.В. Говорун, К.І. Карпенко, О.М. Кікінежді, Т.О. Марценюк, Н.М. Павлущенко, Г.Г. Петрученя, О.В. Плахотник, І.М. Предборська, М.О. Сіверчук, І.О. Царенко та інші.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У найзагальнішому розумінні дискримінація – це порушення прав людини в будь якій сфері. На сьогодні не існує єдиного підходу до розуміння цього поняття в міжнародних актах про права людини, міжнародному праві, практиці окремих держав.

ООН є міжнародним експертом із прав людини, тому слушно буде звернутися до тлумачень, які наводить ця організація в Конвенціях, учасником яких є Україна. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960) тлумачить цей вид дискримінації як «будь-яке розрізнення, виняток, обмеження або перевагу за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження,

економічного становища або народження, яке має на меті або наслідком знищення чи порушення рівності відносин у галузі освіти» [5].

Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок визначає цей вид дискримінації як будь-яке розрізнення, виняток або обмеження за ознакою статі, спрямовані на ослаблення чи зведення нанівець визнання, користування або здійснення жінками, незалежно від їхнього сімейного стану, на основі рівноправності чоловіків і жінок, прав людини та основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або будь-якій іншій галузі [4]. Суттєво, що Комітет із прав людини ООН у загальних коментарях до Міжнародного пакту про громадянські й політичні права уточнює, що «не всяке встановлення відмінностей у ставленні буде дискримінацією, якщо критерії для такої відмінності є розумними й об'єктивними, а їхні цілі є, відповідно до Пакту, легітимними» [8, с. 16].

Аналогічним чином визначено поняття «дискримінація» в Законі України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012): «дискримінація – ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними (далі – певні ознаки), зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними» [2]. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» виокремлює п'ять форм дискримінації:

– пряма дискримінація – ситуація, за якої з особою та/або групою осіб за їх певними ознаками поведуться менш прихильно, ніж з іншою особою та/або групою осіб в аналогічній ситуації, крім випадків, коли таке поведження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними;

– непряма дискримінація – ситуація, за якої внаслідок реалізації чи застосування формально нейтральних правових норм, критеріїв оцінки, правил, вимог чи практик для особи та/або групи осіб за їх певними ознаками виникають менш сприятливі умови або становище, порівняно з іншими



особами та/або групами осіб, крім випадків, коли їх реалізація чи застосування має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними;

– підбурювання до дискримінації – вказівки, інструкції або заклики до дискримінації стосовно особи та/або групи осіб за їх певними ознаками;

– посягання на дискримінації – будь-яка свідомо допомога у вчиненні дій або бездіяльності, спрямованих на виникнення дискримінації;

– утиск – небажана для особи та/або групи осіб поведінка, метою або наслідком якої є приниження їх людської гідності за певними ознаками або створення стосовно такої особи чи групи осіб напруженої, ворожої, образливої або зневажливої атмосфери [2].

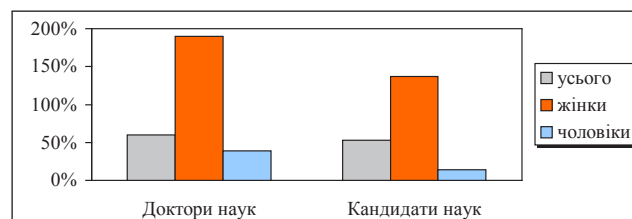
Дискримінація може виявлятися в різних аспектах суспільного життя – громадсько-політичній діяльності, державній службі та місцевому самоврядуванні, трудових відносинах, сфері охорони здоров'я, освіти, соціальної допомозі тощо. Найбільш очевидно є дискримінація у сфері праці, вищих рівнях влади та політики. Про це свідчать данні щорічної доповіді Всесвітнього економічного форуму щодо глобального індексу ґендерного розриву – у 2017 році Україна знаходиться на 61 місці. Цей рейтинг є узагальнюючим результатом за чотирма показниками: економічна участь – 34 місце в рейтингу, освіта – 28 місце, здоров'я і безпека життя – 51 місце, політичні права та можливості – 103 місце [11, с. 11]. Незважаючи на значно менші показники ґендерного розриву в економічній участі й освіті, ми мусимо пам'ятати, що ґендерна дискримінація – явище системне та багатовимірне, яке ще дуже слабо фіксується на формальному рівні.

Внаслідок андроцентризму культури, суспільних інститутів та влади, практики ґендерної взаємодії в умовах освітніх закладів також залишаються андроцентричними. Таке становище посилюють існуючі ґендерні стереотипи щодо сфер зайнятості, професійної діяльності, уподобань, життєвих пріоритетів жінок в опозиції «сім'я–робота» тощо. Це зумовлює вразливість жінок до дискримінації у сфері освіти та праці в цій сфері, яка має, здебільшого, прихований характер.

Обмеженість або недоступність в Україні ґендерно деталізованих статистичних відомостей ускладнює оцінку стану ґендерного розриву в певних сферах соціального життя, в тому числі у вищій освіті. Однак це не завадить нам простежити і навіть статис-

тично довести прояви ґендерної дискримінації у вищій школі на прикладі її кадрового складу. Професійна діяльність у вищій школі надає рівні можливості викладачці(єві) реалізуватися в науковій та власне освітній галузі. Чи рівними є результати професійної самореалізації у вищій школі для жінок та чоловіків?

Стійкою тенденцією є стрімка фемінізація складу фахівців вищої кваліфікації (таких, що мають диплом доктора або кандидата наук) в економіці України. Як можна побачити на рис. 1, протягом 1995–2012 років відносна кількість кадрів із науковим ступенем доктора наук в Україні зросла на 60,0%, причому кількість докторів-жінок збільшилася на 190,0%. Для кадрів із науковим ступенем «кандидат наук» ці цифри відповідно становлять 53,0% и 137,0% [6, с. 67–73; 7, с. 63–69].



**Рис. 1. Темпи фемінізації наукових кадрів вищої кваліфікації за період 1995–2012 рр.**

На кінець 2014 року середній вік спеціалістів та спеціалісток з науковими ступенями становив майже 50 років (жінок – 45, чоловіків – 54 роки). Жінки зберігають кількісну перевагу серед таких фахівців до вікової межі 50–55 років [9]. Серед науковців старшого покоління домінують чоловіки.

Названа тенденція свідчить:

а) про високий творчий науковий потенціал жіноцтва, що досі не реалізований;

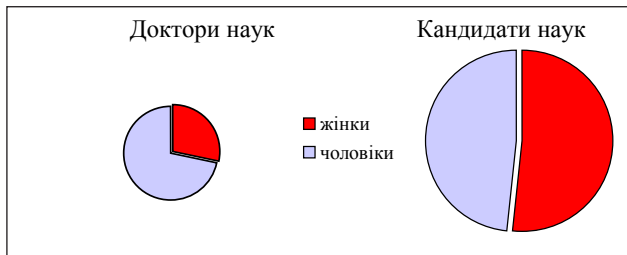
б) про те, що фемінізація науки відбувається «знизу», від нижчих шаблів наукової кар'єри, незважаючи на вражаючі темпи зростання жінок із науковим ступенем доктор наук;

в) про те, що саме за рахунок жінок відбувається омолодження науки;

г) про зменшення престижу наукової діяльності та діяльності в галузі вищої освіти;

Незважаючи на швидку фемінізацію, ґендерна асиметрія серед фахівців вищої кваліфікації в Україні зберігає ясно виражений вертикальний характер – на кінець 2014 року жінки становили 52% кандидатів та лише 28% докторів наук.

За однакового рівня наукової кваліфікації жінки знаходяться в менш сприятливих умовах для кар'єрного зростання, ніж їхні колеги-чоловіки. Це можна спостерігати на прикладі статевого розподілу вчених звань

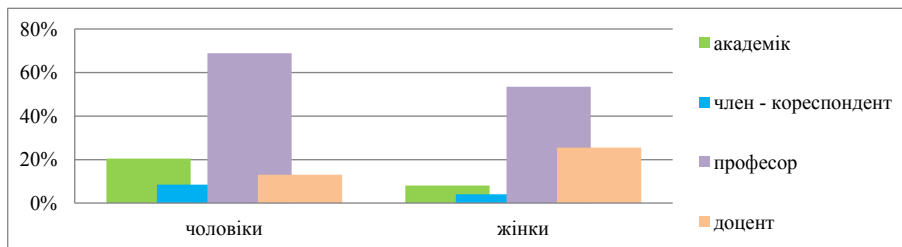


**Рис. 2. Статевий розподіл фахівців вищої кваліфікації за науковими ступенями (за даними 2014 року)**

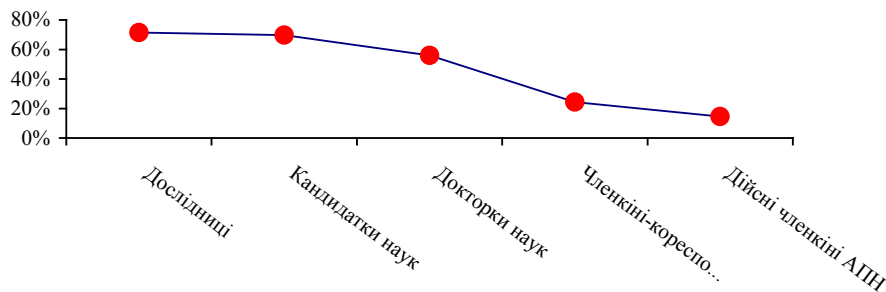
серед фахівців однакового наукового рівня. Наприклад, як демонструє рис. 3, серед чоловіків-докторів наук – майже вдвічі менше доцентів, але зате вдвічі більше членів-кореспондентів і втричі більше академіків [6, с. 67–68].

Як бачимо, цілком очікувано гендерна дискримінація найяскравіше виявляється на вищих щаблях наукової кар'єри (академік і член-кореспондент академії наук). Красномовно виглядає вертикальний розподіл гендерного складу вчених у педагогічних науках, що найбільш на сьогодні фемінізовані (див. рис. 4). Жінки становлять 71,5% вчених, що здійснюють дослідження в галузі педагогічних наук, – 69,8% кандидатів та 56,0% докторів педагогічних наук [7, с. 42]. Разом з тим серед 62 дійсних членів Національної академії педагогічних наук жінок – лише 9 (14,5%), а серед 86 членів-кореспондентів – 21 жінка (24,4%) [10, с. 661].

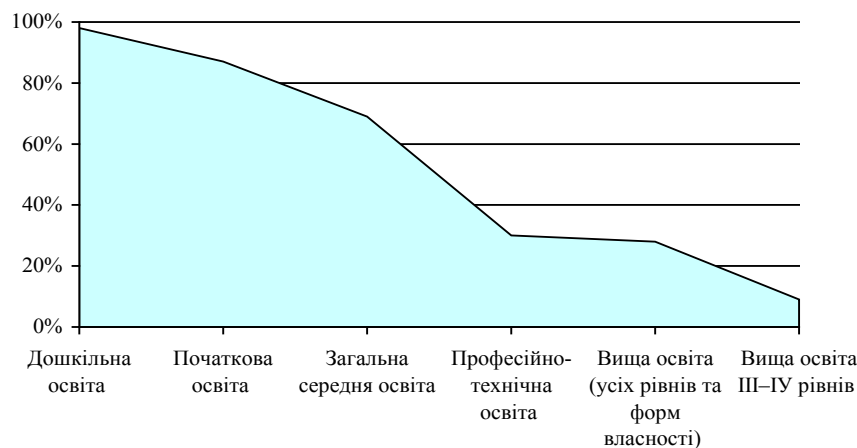
Вертикальна гендерна асиметрія в науковій спільноті свідчить про те, що існує прихована дискримінація, внаслідок якої:



**Рис. 3. Статевий розподіл учених звань серед докторів наук (за даними 2010 р.)**



**Рис. 4. Розподіл жінок-дослідниць у галузі педагогічних наук по наукових ступенях та вчених званнях (за даними 2012 року)**



**Рис. 5. Розподіл жінок-керівників за щаблями освіти**





а) жінки довше, ніж чоловіки стримуються на нижчих щаблях службових сходів («липка підлога»);

б) жінкам складніше долати верхні щаблі службових сходів («скляна стеля»);

в) кар'єрна траєкторія науковців-жінок є довшою, ніж у чоловіків-учених;

г) фактично жінки, що займаються науковою діяльністю нарівні з чоловіками, відсутні від управління, відповідальності та прийняття рішень щодо положення науки в країні на державному рівні.

Крім наукової діяльності, вища школа надає можливість викладачам/кам здійснити кар'єру у сфері освіти. Важливо, що вона є єдиною в Україні галуззю, де існує не просто гендерний паритет, а в якій керівництво здійснюється переважно жінками [1, с. 45]. Щоправда, в освітніх закладах частка жінок-керівників зменшується з підвищенням рівня освіти: жінки є керівниками у 98% випадках для дошкільної, у 87% – для початкової, у 68% – для середньої, у 30% – для професійно-технічної, у 28% – для усіх рівнів вищої освіти [1, с. 27]. Щодо вищої освіти III–IV рівнів, то за різними дослідженнями відсоток ректорів-жінок вищих навчальних закладів коливається від 5,5% [10], до 9% [3] (різниця в показниках зумовлена джерелом інформації – сайтами ВНЗ, інформація на яких мінлива і не завжди актуальна).

**Висновки з проведеного дослідження.** Очевидно, що така різниця в результатах професійного просування не має ніяких об'єктивних причин, ніяких правових або нормативних підстав, ніяких формальних підстав, окрім факту належності до жіночої статі. У процесі професійної реалізації жінки виявляються в менш сприятливому становищі, ніж чоловіки, виключно через пануючі гендерні стереотипи та практики взаємодії, що склалися. Статевий склад та специфіка професійного зростання жінок у викладацькому середовищі можуть створити уявлення про меншовартість жіночого в професії, науці, культурі, суспільстві, а отже, виступають суттєвим елементом прихованого навчального плану.

Можна стверджувати, що за наявності формальної, конституційної та законодавчо закріпленої рівності статей між чоловіком і жінкою у професійній діяльності у вищій школі фактично існує нерівність, зумовлена вкоріненою в соціальних нормах, традиціях, звичаях, упередженнях дискримінацією. Ця

дискримінація має прихований характер та виявляється в менш сприятливих для жінок умовах професійного зростання та реалізації порівняно з чоловіками. При цьому вона не є необхідною, правомірною та об'єктивно обґрунтованою. А отже, можемо говорити про існування елементів непрямой дискримінації у практиці роботи вищої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Жінки та чоловіки на керівних посадах в Україні: Статистичний аналіз відкритих даних ЄДРПОУ. Український центр суспільних даних. 2015–2017. Вересень 2017 50 с. URL: <http://socialdata.org.ua/edrpou-gender/>.
2. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» від 06.09.2012 р. № 5207-VI (Редакція від 30.05.2014, підстава 1263-18) / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5207-17>.
3. Когут І. Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті. CEDOS. Аналітичний центр. 10 липня 2014. URL: <https://cedos.org.ua/uk/about>.
4. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (укр/рос) ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 18.12.1979 р. / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_207](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_207).
5. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти: Міжнародний документ від 14 грудня 1960 р. / Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_174).
6. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2010 році: стат. зб. / відповід. за вип. І.В. Калачова. К.: ДП «Інформаційно-видавничий центр Держкомстат України», 2011. 282 с.
7. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2012 році: стат. зб. / відповід. за вип. І.В. Калачова. К.: Держкомстат України, 2013. 287 с.
8. Протидія дискримінації за ознакою інвалідності: посібник для громадських організацій / за ред. М. Ясеновської; ХОФ «Громадська Альтернатива». Х., 2011. 80 с.
9. Фахівці вищої кваліфікації України. 2014 рік: доповідь / уклад. О.І. Білоконь. Ukrstat.org – публікація документів Державної Служби Статистики України. URL: [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat\\_u/publnauka\\_u.htm](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publnauka_u.htm).
10. Petruchenia, N.H., Vorovka M.I. Gender issues of Ukrainian higher education. Bulgarian Journal of Science Education. Sofia, 2014. 23(5). С. 655–664.
11. Schwab, K., Samans, R., Zahidi, S., Leopold, T.A., Ratcheva, V., Hausmann, R., & Laura D. Tyson. The Global Gender Gap Report 2017. Geneva: World Economic Forum. – Retrieved from URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2017.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf).



УДК 37(477)«1805/1920»:061

## ГЕНЕЗИС ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ТОВАРИСТВ В УКРАЇНІ (1805–1920 РР.)

Кокоша А.В.,  
магістрант факультету соціальної та психологічної освіти  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

Коляда Н.М., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті проаналізовано генезис студентських наукових товариств в Україні в 1805–1920 рр., виявлено провідні тенденції діяльності й обґрунтовано процес становлення та розвитку студентських наукових товариств в Україні в період, що досліджується.

**Ключові слова:** студентські наукові товариства, наукові гуртки, наукова робота, самоврядування.

В статье проанализирован генезис студенческих научных обществ в Украине в 1805–1920 гг., выявлены ведущие тенденции деятельности и обоснован процесс становления и развития студенческих научных обществ в Украине в исследуемый период.

**Ключевые слова:** студенческие научные общества, научные кружки, научная работа, самоуправление.

Kokosha A.V., Koliada N.M. THE GENESIS OF ACTIVITIES OF STUDENT SCIENTIFIC COMPANIES IN UKRAINE (1805–1920)

The article analyzes the genesis of student scientific societies in Ukraine in 1805–1920, reveals the leading tendencies of activity and substantiates the process of formation and development of student scientific societies in Ukraine in the period under study.

**Key words:** student scientific societies, scientific circles, scientific work, self-government.

**Постановка проблеми.** Студентська наука як один із факторів становлення особистості дослідника є актуальною в сучасних умовах розбудови вищої освіти. Одним із основних завдань національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є питання наукової діяльності студентства. Організація та діяльність студентських наукових товариств регламентується Конституцією України (2016 р.), Законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами), «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2017 р.). На рівні держави розвиток студентської науки як одного з компонентів підготовки висококваліфікованого фахівця є досить важливим, тому означена тема є актуальною для подальших наукових розробок і досліджень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Студентська наукова робота як один із провідних видів діяльності торкається своїми витокami ще початку ХІХ століття. За період становлення наукової думки в Україні змінювались погляди, ідеї, переконання, проте студентські наукові об'єднання відігравали важливу роль в історії вітчизняної вищої освіти.

Предметом досліджень вітчизняних учених стали окремі проблеми розвитку та ді-

яльності студентських наукових товариств в Україні: організації науково-дослідної роботи (О. Микитюк), підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності (Г. Кловак), академічної культури дослідника (О. Семенов, М. Вовк), теорії та практики самостійної роботи студентів (В. Бенера), діяльності студентського самоврядування в історії розвитку вищої школи (В. Мокляк) тощо.

**Постановка завдання.** Мета статті – виявлення провідних тенденцій діяльності й обґрунтування процесу становлення та розвитку студентських наукових товариств в Україні у 1805–1920 рр.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У статті проаналізовано генезис діяльності студентських наукових товариств в Україні (1805–1920 рр.) Нижню межу дослідження пов'язано з виникненням Харківського університету – першого вищого навчального закладу на території Наддніпрянської України. Верхня межа – рік припинення існування УНР як держави на території України й установа радянської влади на українських землях, що призвело до змін в освітній галузі.

На основі сучасних досліджень (А. Алексюк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Євтух, О. Микитюк, В. Сагарда, Т. Сто-



ян та ін.), аналіз яких у праці здійснено Г. Кловак, визначено, що започаткування спеціальної педагогічної освіти в Україні нерозривно пов'язане зі становленням університетів (Львівського, Харківського, Чернівецького) [4, с. 14].

У дослідженні В. Мокляка доведено, що серед багатьох прогресивних діячів досліджуваного періоду, які підтримували створення та діяльність студентських самоврядних організацій (К. Кавелін, П. Павлов, С. Мельгунов), найбільшу прихильність студентства мав М. Пирогов. Завдяки його підтримці під час перебування на посаді попечителя Київського та Одеського навчальних округів студенти активно створювали різні самоврядні організації. Серед чинників виникнення студентських самоврядних організацій особливе значення має науковий, який характеризується потребою в інтелектуальному зростанні, спілкуванні, обговоренні суспільно-політичних подій тощо [6, с. 4].

О. Микитюк у праці підкреслює, що ідея організації науково-дослідної роботи студентів знайшла підтримку в широких колах педагогічної громадськості. Провідні вчені, педагоги досліджуваного періоду: Д. Багалій, П. Каптерев, М. Пирогов, О. Потебня, А. Хомяков – справедливо вважали науково-дослідну роботу головною умовою підготовки спеціаліста, фактором розвитку особистості, ефективним засобом формування майбутнього вченого. При цьому обов'язково підкреслювали, що передусім варто організовувати навчальний процес так, щоб він забезпечував науково-професійну підготовку студентів, активізував їхню розумову діяльність (М. Пирогов), сприяв вихованню потреби в самоосвіті, давав змогу оволодівати методологією науки та «розумово збуджуватися» (П. Каптерев) [5, с. 23–24].

Дослідження, проведене О. Микитюком, свідчить, що на початку століття завдання науково-дослідної роботи студентів полягали у «формуванні вмінь вільно висловлювати думки латинською мовою», «оволодінні ґрунтовними знаннями з основ наук», зокрема вітчизняної історії й національних традицій. Відповідно до цих завдань і здійснювалася науково-дослідна робота студентів: участь у колоквиумах, виконання письмових завдань, проведення практичних занять у навчально-допоміжних закладах (наукових кабінетах, лабораторіях, бібліотеках), що вимагало серйозної і змістовної науково-дослідної роботи [5, с. 24].

У дослідженні В. Мокляка доводить, що одними з найпоширеніших були студентські наукові гуртки, у яких молодь мала

можливість вивчати історію, економіку, цивільне та кримінальне право, літературу, вітчизняну словесність, філософію, специфіку західноєвропейських державних закладів, проводилися обговорення суспільно-політичних подій. Питання становлення студентських наукових об'єднань висвітлено В. Рудаковим у нарисі «Студенческие научные общества» (1899 р.), де розкрито становище студентів в університетах і діяльність студентських наукових товариств [6, с. 6].

Помітний слід в історії розвитку науки в Україні залишили студентські наукові гуртки, початок яким покладено Харківським університетом у 1805 р. Ініціаторами створення літературних гуртків виступили професори університету. Результатом діяльності гуртків було видання періодичних збірників наукових праць викладачів і студентів у типографії навчального закладу. Упродовж першого десятиріччя діяльності Харківського університету (з 1805 по 1815 рр.) з університетської типографії вийшло 210 наукових праць, із яких 16 належали перу студентів.

Студентські гуртки, які створювалися спонтанно й організовано, мали як науковий, так і політичний характер, діяльність багатьох із них була короткочасною, а кількість – нестабільною. Терміни існування гуртків залежали від низки причин, серед яких доцільно виділити посилення дисциплінарних заходів, контролю з боку офіційних кіл. Заняття в студентських наукових гуртках для багатьох студентів були серйозною справою, і вони не тільки не обмежувалися роботою в студентському науковому об'єднанні, а й брали участь у роботі наукових товариств університетів.

У другій половині XIX ст. децю розширилися межі науково-дослідної роботи студентів, що передбачала виконання самостійних робіт пошукового характеру, участь у спільних з викладачами наукових експедиціях. Певні зміни, що відбулися в цей період організації науково-дослідної роботи студентів, спричинені посиленням уваги як офіційних кіл, так і самих викладачів до виконання студентами практичних завдань, застосуванням різних стимулів (стипендії, премії, медалі), що спонукало оволодівати навичками самостійної дослідної роботи. Глибоко усвідомлюючи значення науково-дослідної роботи студентів для підвищення якості професійної підготовки й розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, провідні вчені України прагнули сформуванню в них уміння і способи наукового пізнання навколишнього світу.





Науково-дослідна робота студентів здійснювалася в таких напрямках: організація науково-дослідної роботи студентів у навчальному процесі: наукові бесіди викладачів і студентів, диспути, лекції, практичні заняття, мета яких полягала в «розвитку, загостренні розуму слухачів», написання наукових, науково-літературних творів тощо. Так, у 1864 р. вийшла збірка кращих студентських праць «Досліди у творах студентів імператорського Харківського університету», для яких характерна різноманітність тематики (праці присвячені різним галузям знань), високий рівень виконання (багато студентів отримав золоті й срібні медалі та навіть ступінь магістра, кандидата наук), змістовність; участь студентів у роботі наукових гуртків, товариств [5, с. 37].

У 1863–1883 рр. спостерігається активізація розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів в університетській освіті, якій сприяло введення екстернатної форми навчання, обов'язкового самостійного написання наукових робіт на звання дійсного студента, кандидата, магістра, доктора наук; упровадження репетицій і співбесід як форм самостійної роботи з індивідуальним і груповим консультуванням викладача [1, с. 16].

З 1879 р. до 1883 р. товариство «Союз», яке свою діяльність розпочало ще в 1875 р. з відкриттям Чернівецького університету, очолював професор С. Смаль-Стоцький; у 1891–1894 рр. – О. Колесса: за його ініціативи при «Союзі» був створений науковий гурток, у якому студенти реферували статті з перечитаних книг, виступали із самостійними доповідями [8]. Виданий у 1884 р. реакційний статут загальмував демократичні тенденції розвитку вищої освіти на теренах Російської імперії.

Аналіз праць відомих учених минулого (Д. Багалій, І. Бороздін, В. Вагнер, Н. Доробець, Б. Крупницький, В. Перетц, І. Соловйов, К. Фортунатов та ін.), сучасних учених (А. Алексюк, Н. Дем'яненко, М. Євтух, О. Микитюк, Н. Побірченко, Т. Стоян, С. Черкасова й ін.) та архівних матеріалів, зроблений у дослідженні Г. Кловак, засвідчив, що найефективнішими й доцільними формами студентської науково-дослідної діяльності університетів України кінця XIX – початку XX століття були наукові гуртки й товариства з навчальних дисциплін, що сприяли просвітництву студентської молоді, розвитку її творчості, критичного мислення, пошуку нових шляхів розвитку науки, культури, суспільства загалом; система підготовки наукових (творчих) робіт, спрямованих на заохочення; практичні й семінарські заняття з обраної спеціальності, які

готували до наукової лабораторії розроблення проблемного питання; самостійна робота студента над першоджерелами, що вважалася одним із прямих шляхів до наукової праці [4, с. 15–16].

У роботі Г. Кловак описано дослідження праць, протоколів засідань, статутів гуртків і товариств кінця XIX – початку XX століття, історично-педагогічної літератури, монографій і дисертаційних робіт, що дало змогу узагальнити зміст роботи наукових гуртків і виділити основні напрями їхньої діяльності: проведення засідань та обговорення на них рефератів, доповідей, повідомлень; видання праць, робіт, наукових досліджень, записок і протоколів; організація й проведення наукових екскурсій та експедицій, які сприяли науково-дослідницькій діяльності університету загалом; робота щодо розширення і збагачення матеріальної бази університету, зокрема кабінетів, лабораторій, музеїв, бібліотек, читальних залів; стимулювання студентської наукової діяльності через конкурси робіт на здобуття нагород; поширення науково-педагогічних знань у суспільстві; налагодження зв'язків з іншими гуртками, товариствами, провідними вченими, установами тощо [4, с. 16].

Аналіз дослідження Г. Кловак дає змогу стверджувати, що гурткова робота кінця XIX – початку XX століття була центром наукової діяльності студента, вченого-професора, кафедри, факультету. Так відбувалось наукове становлення майбутнього фахівця, творилась наукова школа. Наукова діяльність гуртків того часу наближалась до форм роботи наукової лабораторії університету в сучасному розумінні.

У 1884–1904 рр. самостійна наукова робота здійснювалась через участь у гуртках і товариствах; у роботі з'їздів – організацію тематичних експозицій і виставок. Формування академічної культури студентів відбувалось в наукових товариствах, гуртках, комісіях, через активізацію діяльності національно свідомої педагогічної, студентської громадськості в напрямі оновлення змісту освіти, пошуку нових форм і методів викладання.

У праці «Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету», авторами якої є О. Семенов та М. Вовк, подано відомості, що з 1883 р. під керівництвом І. Франка при студентському товаристві «Академічне братство» Університету Яна Казимира діяв «Етнографічно-статистичний кружок». Керівник гуртка склав програму вивчення побуту та культури народу й організував подорож Західною Україною, метою якої було ознайомлення з «народними скарбами та істо-



ричним пам'ятками свого краю» (І. Франко) [2; 7], «збір усної словесності, студіювання праць українських і європейських дослідників, виголошення доповідей, рефератів» [9, с. 34]. У 1880–1890-х рр., за оцінками С. Сірополка, студенти входили до легальних організацій – земляцтв, що «об'єднували студентів окремих місцевостей та мали культурно-допомоговий характер» [8].

Дослідники описують події березня 1897 р., коли в Харкові було створено гурток «Українська Студентська Громада». До складу першого набору ввійшло шість студентів університету й технологічного інституту на чолі зі студентом університету Д. Антоновичем, сином професора В. Антоновича. Мету гуртківці поставили – «дати можливість вступати до Громади кожному студенту, що чув себе українцем та хоче працювати над собою, щоб у майбутньому стати корисним для свого народу та боротися за його долю» [9, с. 34]. Діяльність студентських осередків була спрямована на збирання текстів народної словесності, популяризацію народної пісні серед широкої громадськості, професійне вивчення рідної літератури, мови, фольклорного фонду.

Науково-дослідницькі пошуки студентів Київського університету в галузі літературознавства, історіографії, етнографії, фольклористичних студій стимулював професор В. Перетц у рамках проведення «Семинарію російської філології». Його учень М. Гудзій відзначав головну мету семінарію – залучення до наукової, педагогічної роботи молоді, котра «подавала надії, яка тільки що сіла на університетську лаву. Мало хто з діячів академічної науки виховав таку кількість учнів» [3, с. 311]. Наукові розробки студентів В. Перетц друкував у збірниках, в «Отчетах об экскурсиях семинария русской филологии» (1910–1915 рр.), надавав можливість виступати з доповідями про результати власних досліджень. Такі форми організації наукової роботи сприяли формуванню дослідницької культури майбутніх фахівців, текстологічних умінь, виробленню стійкої мотивації до подальших аналітичних студій, відповідно, кристалізації їхньої професійної майстерності.

Різноманітність гуртків, товариств, різноплановість їхньої діяльності й мети змусили в 1899 р. Міністерство народної освіти поставити питання про активізацію та розширення наукової роботи студентів. Поряд із цим підлягало всебічному обговоренню питання про більш тісне, гнучке спілкування професорів і студентів.

Міністерством народної освіти був затверджений циркуляр, який містив вимоги щодо організації наукових і літератур-

них гуртків під керівництвом професорів. Змістом роботи студентських гуртків було переважно читання й обговорення літературно-наукових рефератів. Інтенсивний розвиток і новації в організаційному плані студентських наукових гуртків в Україні відбувалися саме в останній чверті століття. У цей час збігся потяг до науки самих студентів з бажанням офіційних кіл відволікати їх від політичної боротьби, крім того, розширилася тематика, склад, функції гуртків, товариств. Але зазначимо, що навіть безвинний несанкціонований крок ставав причиною, приводом для заборони діяльності того чи іншого гуртка, товариства.

Студентські наукові гуртки давали більш за обсягом знання, ніж практичні заняття. Але досить часто інформація була «випадково випущена» за межі навчальної програми. Студентські наукові гуртки, які виникли спочатку з метою отримання більшої за обсягом інформації, ніж на лекційно-практичних заняттях, у подальшому розширили поле своєї діяльності. Вони давали студентам змогу реалізуватися в різних сферах науки, політики, літератури, пізніше – формувати науково-дослідницькі уміння й навички, які мали велике значення для підготовки компетентного фахівця.

Різноманітність форм, зміст наукових гуртків сприяли розширенню кругозору слухачів, формуванню дослідницьких умінь, можливості самовираження в науковій творчості, розвитку пізнавальної активності, умінь розв'язувати наукові завдання індивідуально і групою, здійснювати взаємоконтроль і взаємодопомогу.

На початку ХХ ст. спостерігалась певна централізація наукових пошуків майбутніх філологів та істориків, яка реалізовувалась в організації студентських гуртків з відповідної проблематики: етнографічних, історіографічних, джерелознавчих, літературознавчих.

Студентський рух був однією з передумов розвитку студентського самоврядування, тимчасові правила організації студентських організацій (1907 р.) легалізували об'єднання університетської молоді, наслідком чого стала поява великої кількості гуртків, оформлення їхніх статутів, різних напрямів діяльності органів студентського самоврядування тощо.

У часи УНР (1917–1920 рр.) самостійна наукова робота студентів мала дослідницький характер: спостереження, експериментування, обстеження й порівняння досліджених результатів із нормативними, проведення анкетування та бесід, написання конкурсних наукових робіт, наукові роботи на іменну професорську стипендію,



дисертація на здобуття наукового ступеня магістра й доктора наук тощо [1, с. 28].

Узагальнення результатів досвіду роботи вищих навчальних закладів дало підстави стверджувати про інтенсивні пошуки нових різноманітних підходів до розвитку студентської науково-дослідної роботи. На сучасному етапі традиційною залишається система студентської науково-дослідної роботи, яка включає такі напрями: навчально-дослідницьку роботу (вивчення курсів психолого-педагогічних дисциплін; виконання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт; виконання дослідницьких завдань під час навчальних практик); науково-дослідну роботу, що виконується в позанавчальний час (робота в наукових гуртках, проблемних групах; участь у наукових конференціях, семінарах; співробітництво у виконанні робіт з держбюджетної тематики; публікації в наукових виданнях, збірниках праць); організаційно-масові заходи (предметні олімпіади, огляди, конкурси наукових робіт тощо).

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, упродовж 1805–1920 рр. на території України діяла велика кількість студентських наукових товариств, кожне з яких убачало свою діяльність як вільна, самоврядна студентська організація, наділена автономією. Діяльність студентських наукових товариств у досліджуваній період характеризується різноплановістю видів науково-дослідної роботи, а саме: тематичні гуртки з історії, економіки, права, літератури, філософії, мистецтва тощо. Також студенти мали можливість займатись видавничою діяльністю, а самостійна наукова робота мала дослідницький характер. У сучасній вищій школі існують схожі види робіт – індивідуальні навчально-дослідні завдання, які студенти виконують з кожної дисципліни навчального плану.

Студентські наукові гуртки (пізніше товариства) давали можливість студентам роз-

кривати себе як дослідника, збагачуючи наукову спадщину своєї держави. Сьогодні діючі наукові товариства студентів є практично в усіх ВНЗ України, що свідчить про великий відсоток свідомої молоді, яка бажає розвивати науковий потенціал країни та знаходити нові підходи для розв'язання складних питань науки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенера В. Розвиток теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих навчальних закладів освіти України (друга половина XIX – початок XXI ст.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2012. 42 с.
2. Грица С. Ф. Колесса. Київ: Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної л-ри УРСР, 1962. С. 7.
3. З іменем Св. Володимира: у 2 кн. / упор. В. Короткий, В. Ульяновський. Київ: Заповіт, 1994. Кн. 1. С. 311–312.
4. Кловак Г. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2005. 42 с.
5. Микитюк О. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX ст.: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2004. 62 с.
6. Мокляк В. Студентське самоврядування в історії розвитку вищої школи України (XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Полтава, 2011. 22 с.
7. Семенов О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 80–90.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наук. думка, 2001. С. 617.
9. Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття: історико-теоретичний дискурс: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. С. 34.





УДК 001.82-021.51:377.36(045)

## АНАЛІЗ ГЕНЕЗИ ЗАКЛАДІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ У XVIII СТОЛІТТІ

Ляшкевич А.І., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри гуманітарних дисциплін  
Херсонська державна морська академія

У статті порушується проблема системи освіти на початку XVIII ст., аналізується відкриття шкіл за відповідними напрямками у різних галузях. Описується досвід Морської академії – першого військово-морського навчального закладу. Характеризуються реформаторські плани Петра I зробити Росію великою європейською державою. Аналізується освітня діяльність розвитку системи професійної і загальної освіти, що і стало поштовхом до початку системного навчання, а також виникнення вищої освіти. Дослідження завершується висновками про те, що виникнення системи морської освіти – це закономірний результат процесу розвитку держави, освіти та педагогічної думки.

**Ключові слова:** Морська академія, навчальні заклади, реформаторські ідеї, професійна освіта, вища освіта, розвиток морської освіти.

В статье поднимается проблема системы образования в начале XVIII в., анализируется открытие школ по соответствующим направлениям в различных областях. Описывается опыт Морской академии – первого военно-морского учебного заведения. Характеризуются реформаторские планы Петра I сделать Россию великой европейской державой. Анализируется образовательная деятельность развития системы профессионального и общего образования, что и стало толчком к началу системного обучения, а также возникновения высшего образования. Исследование завершается выводами о том, что возникновение системы морского образования – это закономерный результат процесса развития государства, образования и педагогической мысли.

**Ключевые слова:** Морская академия, учебные заведения, реформаторские идеи, профессиональное образование, высшее образование, развитие морского образования.

### Lyashkevich A.I. ANALYSIS OF GENESIS OF BODIESMARINE PROFILE IN THE XVIII CENTURY

The article deals with the problem of the system of education at the beginning of the XVIII century, analyzes the opening of schools in the relevant fields in various fields. The experience of the Maritime Academy, the first naval educational institution, is described. Characterized by the reformist plans of Peter I to make Russia a great European state. The educational activity of the development of the system of professional and general education was analyzed, which became an impetus to the beginning of systemic education, as well as the emergence of higher education. The study concludes with the conclusion that the emergence of a marine education system is a logical result of the process of development of the state, the education and pedagogical thought.

**Key words:** Maritime Academy, educational institutions, reform ideas, vocational education, higher education, development of marine education.

**Постановка проблеми.** Вивчення архівних джерел, історичних документів та наукових розвідок останніх десятиріч засвідчило, що формування державної системи освіти в Російській імперії було розпочато ще у XVIII ст. У цей час реформувалися і набували нового змісту традиційні школи, виникали нові (для Московської держави) типи навчальних закладів. У зв'язку з цим виникла проблема аналізу генези розвитку освітніх закладів морського профілю у XVIII ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях (Є. Анісімов, М. Барбашев, Ф. Веселаго) здійснено змістовно-порівняльний аналіз царських указів, ґрунтовних доробків істориків минулого і сучасності, що дозволило проаналізувати імперську політику в галузі освіти у XVIII ст. Серед усіх верств населення поширювалися знання задля підготовки освічених людей, особливо професійно орієнтованих, що відбилося в працях Л. Бескровного,

С. Єлагіна, Г. Жураковського та ін. Аналізу наукових джерел, становленню і розвитку морської освіти приділялася значна увага вчених, але не було окремого дослідження генези закладів морського профілю у XVIII ст.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є здійснити аналіз генези закладів морського профілю у XVIII ст.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати історичні, соціокультурні та суспільно-політичні чинники з досліджуваної проблеми.

2. Простежити зв'язок історичних подій із формуванням та розвитком морської освіти у XVIII ст.

3. Обґрунтувати реформаторські ідеї Петра I в організації та управлінні освітнім процесом у початковій школі, у становленні професійної та вищої школи, зокрема формування морської освіти у XVIII ст.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Коротко охарактеризуємо пріоритети імперської освітньої політики означеного періоду, тенденції в державних і педагогічних поглядах на сутність навчання та зміст професійної підготовки спеціалістів для морської галузі – військового і торгового мореплавання, кораблебудування, облаштування верфей і портів.

За численними історичними свідченнями, на початку XVIII ст. в організації військово-морської справи було здійснено масштабні перетворення. У державі, яка потребувала «мастеровых людей», упродовж 1700–1730-х рр. стали засновуватися перші світські школи, де молодь отримувала необхідні знання і практичні навички для військово-інженерної галузі (Пушкарська (артилерійська) школа, 1698; Адміралтейська школа, 1703; Інженерно-артилерійська школа, 1712), у галузі медицини (Московська військово-медична (хірургічна) школа, 1707), мореплавання (Школа математичних і навігацьких наук, 1701) та мовознавства (Московська і Петербурзька школи перекладачів, 1704) [1, с. 48]. Як бачимо, школи відкривалися в столичних містах, а пріоритети надавалися тим напрямкам, розвиток яких сприяв зростанню військово-економічної могутності держави – торгівлі, інженерії, місто- та кораблебудуванню, мореплаванню.

Царським указом 1714 р. було введено обов'язкову навчальну повинність для дворянських дітей і дозволено до навчальних закладів приймати дітей купців та селян. Відповідно до цього документу, в губернських містах почали відкриватися «циферні» школи для дітей дворян, чиновників і духовенства (приймалися хлопчики 10–15 років): «плотничьих, матросских, кузнечных и прочих мастеров всех записных учить русской грамоте и цифири» [11, с. 328]. Такий підхід був спричинений мало кількістю грамотної молоді. Слід було забезпечити отримання загальної освіти, у державі почали активно поширюватися такі школи. Їх освітня програма передбачала послідовне вивчення рахунку, арифметики, основ геометрії та тригонометрії. Відкривалися і т. зв. «русские» школи, у яких навчали письму та грамоті (навчання здійснювалося російською мовою, звідти назва). Таких шкіл на імперській території, до складу якої входили й українські землі, лише за 5 років (1714–1718 рр.) було відкрито 42. Зазначимо, що вони не лише здійснювали підготовку до здобуття професійної освіти, а й успішно готували різні технічні кадри («нижні чини») для різних галузей, морської зокрема [15].

Оскільки одна спеціалізована школа і кілька професійно орієнтованих навчальних закладів були не в змозі задовольнити зростаючі потреби морської галузі, у 1715 р. в Петербурзі було відкрито Морську академію – військово-морський навчальний заклад, де навчалися переважно діти дворян. У цьому ж році було розроблено інструкцію для академії – перший нормативний документ, яким регулювалися навчання і служба (шкільний режим), система заохочень і покарань, перелік наук для вивчення. Згідно з цією інструкцією, в академії викладали артилерію, навігацію і фортифікацію, географію, фехтування, малювання; навчали також поводитися зі зброєю. Терміну навчання в одному класі встановлено не було, проте перебувати в одному класі довше 3 років не дозволялося. Переходячи з одного класу до іншого, учні складали екзамени.

Пізніше перелік предметів було розширено і визначено терміни вивчення кожного з них: арифметики – 1 рік, геометрії – 8 місяців, тригонометрії – 3 місяці, астрономії – 3 місяці, геодезії – 4 місяці, артилерії – 1 рік, математичної географії – 1 місяць, навігації та фортифікації – 1 рік, живопису – 11 місяців; всього навчання тривало 6 років і 9 місяців [3, с. 18]. Окрім навчання, вихованці проходили стройову підготовку, несли караули та чергували.

У 1718 р. при академії було створено гардемаринську роту для проведення організованої практики. Випускники академії після 3–5 років плавання в чині «гардемарин» складали екзамени з військово-морських наук (штурманська справа, морська артилерія, парусна і гребна справа, військова підготовка та вміння «управлять отдельным кораблем в бою и в мирное время», керувати діями морських з'єднань) і отримували звання мічмана. У 1724 р. в академії відбулося розділення морехідної освіти на командирську і штурманську та виокремлення морської артилерії. З цього моменту підготовка спеціалістів морської справи проводилася більш поглиблено [6, с. 95–96].

Для залучення дітей дворян до морської служби у 1752 р. Морську академію було перетворено на Морський шляхетський корпус. Корпус включав 3 класи, в яких, окрім вивчення математики і циклу морських наук (астрономія, навігація, географія), особливу увагу приділяли іноземним мовам, військовій справі, риторичі, геральдиці, історії, політиці та моралі [6, с. 117–122]. Як бачимо, було посилено енциклопедичну складову частину освіти відповідно до панівної доктрини «пристойного шляхетского



образования». У корпусі розпочалася плавальна практика, проте лише на навчальному кораблі в межах Балтійського моря. Слід зазначити, що з перетворенням Морської академії на кадетський корпус було збільшено її фінансування на утримання приміщень і придбання навчального обладнання, а також харчування вихованців та платню викладачам [6, с. 157–160].

У 1717 р. в Петербурзі відкрився ще один спеціалізований навчальний заклад – адміралтейська школа для підготовки молодших офіцерів флоту (спеціалістів корабельної справи та інструкторів військової справи), у якій навчалися діти матросів і нижніх морських чинів. Такі заклади відкривали переважно в портах і на верфях, навчання здійснювали досвідчені офіцери (як правило, випускники навігацької школи). Тут упродовж 1–2 років навчали грамоті, початкам арифметики, «отчасти строению кораблей или артиллерии», залежно від практичних потреб [8, с. 202].

З цього року набули поширення ремісничі та гарнізонні школи. Тут дітей навчали «грамоте, цыфири и планиметрии, дабы потом могли добрыми мастеровыми быть», готували молодший командний склад армії і флоту, майстрів будівництва й обслуговування кораблів [1, с. 134]. Згодом такі школи набули поширення на імперських землях, особливо у припортових містах.

На думку багатьох науковців, надання освітній діяльності статусу державної сприяло розвитку системи професійної і загальної освіти, стало поштовхом до запуску регулярного навчання, друку періодичних видань (газета «Ведомости», 1702), відкриття публічних бібліотек (1714) і музеїв («Кунсткамера», 1714). Створення Петербурзької Академії наук, разом з університетом і гімназією (1725), стимулювало розвиток вітчизняної науки і створило передумови для виникнення вищої освіти на кшталт західноєвропейської [18, с. 53–55].

Значний внесок у розвиток морської галузі зробила і реформа системи державного управління: засновані Комерц-колегія та (1715) Адміралтейств-колегія (1717) опікувалися торговим і промисловим флотом, сприяли розвитку всіх галузей торгівлі, здійснювали митний нагляд, займалися будівництвом і спорядженням купецьких кораблів, керували «флотом з усіма морськими військовими служителями» [там само]. Діяли колегії відповідно до «Регламенту о управлении адмиралтейств и верфи; и о должностях коллегии адмиралтейской и прочих всех чинов при адмиралтействе обретающихся» (1722), «Морського торгового регламенту» (1724) та «Регламенту

шкіперам» (1723) – законодавчих документів, що визначали порядок роботи портів і митниць, вимоги до будування та використання кораблів. Впорядкуванню діяльності морської галузі сприяло й затвердження першого, підготовленого Петром I і Феофаном Прокоповичем Морського статуту – «Книга устав морской о всем, что касается доброму управлению в бытность флота в море» (1720) – переліку обов'язків усіх чинів військового флоту [13].

Зауважимо, що Ф. Прокоповичем, як і іншими представниками «ученой дружине» Петра I – Г. Фарварсоном, Я. Брюсом, І. Посошниковим та ін. – було підготовлено ґрунтовні доробки з виховання, а також підручники із загальних та спеціальних предметів.

В Україні на початку XVIII ст. молодь навчалася морській справі у козаків на Січі (січові школи на південних землях), отримуючи одночасно окремі знання та практичні навички в будуванні човнів та їх використанні. Найбільш відомим і значущим навчальним закладом у цей час виступала Києво-Могилянська колегія, яка була відкрита ще в 1632 р., а царським указом 1701 р. перетворена на Київську академію (вищий навчальний заклад). Навчання тривало 12 років і охоплювало 8 класів – студенти отримували загальноосвітню підготовку філологічного спрямування і знання мов: латині, слов'янської, української літературної, грецької, польської. І, хоча освіта була загально-гуманітарного спрямування, у 1709 р. Петро I, побоюючись насичення українських земель освіченими людьми, наказав скоротити кількість студентів академії, найкращим учням звелів перебраться з Києва до Москви, а найкращих випускників запросив до Петербурга на «государеву службу» [там само].

У 1731 р. було відкрито перший спеціалізований навчальний заклад закритого типу – Сухопутний кадетський корпус (Морський кадетський корпус було відкрито у 1752 р.). З урахуванням досвіду Данії та Пруссії, до програми навчання кадетів, разом зі спеціальними воєнними предметами, було включено вивчення основ точних, природничих і гуманітарних наук [7, с. 278].

Слід зауважити, що в царській Росії на початку XVIII ст. не існувало жорсткої межі між військовою, придворною і громадянською службою (навіть після затвердження указом Петра I «Табели о рангах» у 1722 р. перехід із воєнної служби на громадянську відбувався зі збереженням чи підвищенням рангу, чину) [10, с. 245–246]. Система підготовки в кадетському корпусі будувалася з урахуванням цих особливостей, і тому





перелік навчальних предметів був досить широким: вивчалися історія, «российская словесность» (мова і література), іноземні мови, основи юриспруденції, геральдика і генеалогія. Кадети також опановували верхову їзду, фехтування, навчалися танцям [17].

У 1764 р. програму навчання в Морському корпусі було розширено: підсилено викладання російської мови, географії, історії, іноземних мов. Для керівництва навчальною частиною введено посаду головного інспектора, «искусного в математических науках». Перший такий інспектор – Григорій Полетика – ввів друковані посібники з усіх предметів, розробив систему заохочення кращих вихованців, розпочав добір викладачів. Наступний інспектор, Микола Курганов, «предписывал учителям легчайшие к обучению способы», стежив за методикою викладання, започаткував проведення навчально-методичних нарад [3, с. 79].

Суттєві зміни в кадетському корпусі розпочалися з призначенням нового начальника – відомого просвітника і державного діяча Івана Бецького. Він уклав «Устав Сухопутного шляхетского кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества» (1766) – перший документ, який регулював діяльність навчального закладу [4].

Кожну третину навчального року каде-ти публічно складали екзамени. Для врахування успішності навчання на кожного вихованця складалися табелі. Тих, хто мав найгіршу успішність, відправляли в артилерійські учні чи призначали на адміралтейські посади. Вважаємо цікавою одну з позицій «Регламенту об управлени адмиралтейств и флотов», затвердженого у 1765 р., якою пропонувалося при випуску гардемаринів оцінювати і їх поведінку: «экзаменовать не токмо в науках, но и в поведених». «Выпускные кадеты предназначались или в военную службу или в гражданскую с соответственными чинами и рангами» [19, с. 23].

У статуті було визначено головну мету корпусу – виховання людини, здатної «укра-сить сердце и разум делами и науками, потребными гражданскому судье и воину» – і зазначалося, що «успех воспитания во многом зависит от подбора воспитателей, наделенных здравым разумом, соответствующим образованием и опытом работы»; педагоги мали вивчати вихованців, «дабы знать их положительные и отрицательные стороны». Більше того, офіцери корпусу повинні були мати відповідну освіту і практичний досвід, позитивно впливати на кадетів власним прикладом [16].

За статутом 1766 р. програма навчання кадетів складалася з таких 3 груп наук: 1) «руководствующие к познанию предметов, нужных гражданскому званию» (мораль, юриспруденція, економія); 2) «полезные или художественные» (загальна та експериментальна фізика, астрономія, загальна географія, навігація, природознавство, військові науки, малювання, архітектура, музика, танці, фехтування); 3) «руководствующие к познанию прочих искусств» (логіка, математика, красномовство, світська історія, хронологія, латина, французька мова, механіка). Опановували каде-ти й стройову підготовку. Для підготовки корабельних інженерів у корпусі було засновано спеціальний клас, де вивчали механіку та корабельну архітектуру [5].

У 1744 р. гарнізонні школи було поєднано з циферними, а з 1752 р. такі школи почали виникати вздовж «Украинской линии» – військово-інженерної системи безперервних земельних оборонних укріплень, що копіювали рельєф місцевості і були призначені для захисту степової зони півдня Росії від кримських татар. У цих школах інженерні та артилерійські офіцери навчали дітей своїй справі [19, с. 29].

Отже, у другій чверті XVIII ст. підготовка спеціалістів морської справи не була суто професійною, мала скоріше енциклопедичний характер, проте забезпечувала галузь «служилыми людьми» різних рангів. Відбулося розширення переліку і типів навчальних закладів, де молодь здобувала морську освіту. Випускникам було дозволено обирати професію відповідно до нахилів, а не примусово, як за часів Петра I. Навчальний процес було певним чином упорядковано.

Ситуація в організації системи освіти, як і в державі в цілому, почала змінюватися з середини 1760-х рр. У 1768 р. було здійснено спробу заснувати мережу купецьких навігаційних шкіл для підготовки судноводіїв, проте Сенат таку пропозицію не схвалив. Подальший розвиток промисловості і торгівлі, армії і флоту, розбудова нових портів і міст, створених на нових землях, – все це потребувало значної кількості спеціалістів, тому заснована у 1782 р. «Комиссия по учреждению народных училищ» отримала царський указ про створення спеціалізованих навчальних закладів, у т. ч. і морського профілю [4].

У цьому ж році Комісія розробила «Устав народным училищам Российской империи» (1786), відповідно до якого у містах почали відкривати народні училища – безкоштовні навчальні заклади для дітей середнього соціального прошарку міського населення, викладання в яких здійснювали громадян-



ські вчителі за класно-урочною системою. Комісія наголошувала, що для створення народних училищ слід «приложить старание о заведении по городам, откуда отправляется купеческое водохозяйство, водохозяйственных школ» [9, с. 134–137].

У 1786 р. у Петербурзі було відкрито Водохідне училище, вступ до якого здійснювався через іспити з арифметики та російської мови. Учні впродовж кількох років вивчали загальноосвітні та спеціальні дисципліни: «российскую словесность», іноземні мови (англійську і німецьку), арифметику, геометрію, плоску і сферичну тригонометрію, географію, морські карти, навігацію, астрономію, морське право, бухгалтерію. Проводилися практичні заняття на петербурзьких верфях – місцях, «где корабельные работы производятся, показывая учащимся в самой вещи все то, что к наставлению их служить может» [12, с. 705–706]. Водохідне училище неодноразово реорганізувалося і змінювало назву на Училище торгового мореплавання, Морехідні класи, Училище далекого плавання, проте завжди готувало спеціалістів для морської галузі.

В окремих джерелах можна знайти відомості про «водоплавательную школу», відкриту у Петербурзі того ж року, «дабы для Российского купеческого мореплавания доставить надежных и искусных корабельщиков, штурманов и прочих для той части потребных людей» [14, с. 34], яка проіснувала до 1797 р.

Проведений історично-ретроспективний аналіз дозволяє констатувати, що виникнення системи морської освіти – це закономірний результат процесу розвитку держави, освіти і педагогічної думки. Воно мало певні передумови об'єктивного (потреба у спеціалістах морської галузі, викликана зовнішньо- і внутрішньополітичними причинами) та суб'єктивного характеру – особисті імперські амбіції царів щодо розширення територій, зокрема вихід до морів, що не замерзають.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, до кінця XVIII ст. в Росії існувала досить розгалужена система навчальних закладів, у яких готували спеціалістів морської справи різних напрямів і рангів. Було збережено закордонну практику підготовки спеціалістів для морської

галузі, що сприяло зростанню кількості високопрофесійних (на той час) фахівців, яких залучали до викладацької роботи, та введенню на флоті корисних новацій. Переважна більшість вітчизняних закладів знаходилася у столичних містах (Петербурзі та Москві), проте чітко окреслилася тенденція до відкриття навчальних закладів на нових, різним чином опанованих територіях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимов Е.В. Время Петровских реформ. Л.: Лениздат, 1989. С. 134.
2. Анисимов Е.В. Россия в середине XVIII века: Борьба за наследие Петра. М.: Мысль, 1986. С. 48.
3. Барбашев Н.И. К истории мореходного образования в России. М., 1959. С. 18–79.
4. Бескровный Л.Г. Русская армия и флот в XVIII веке: Очерки. М., 1958. 665 с.
5. Веселаго Ф. Краткая история русского флота. СПб., 1893. 304 с.
6. Веселаго Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса. СПб., 1852. С. 95–160.
7. Веселаго Ф. Очерк русской морской истории. СПб., 1875. С. 278.
8. Елагин С. История русского флота. Период Азовский. СПб., 1864. С. 202.
9. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М.: Просвещение, 1973. С. 134–137.
10. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособ. / под ред. Академика А. И. Пискунова М.: ТЦ Сфера, 2009. С. 245–246.
11. Материалы для истории русского флота. Ч. III. СПб., 1866. С. 328.
12. Материалы для истории русского флота. Ч. XII. С. 705–706.
13. Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1830. Т. 7. № 4451.
14. Полное собрание Законов Российской Империи. Т. 22. Вып. 15902–16738. С. 34
15. Полное собрание Законов Российской империи. Т. X. № 7171.
16. Полное собрание Законов Российской империи. Т. XI. № 8683.
17. Полное собрание Законов Российской империи. Т. XII. № 10062.
18. Слово на погребение Петра Великого. Русская литература XVIII века. 1700–1775: Хрестоматия / сост. В.А. Западов. М.: Просвещение, 1979. С. 53–55.
19. Столетие военного министерства. 1802–1902. Главное управление военно-учебных заведений. Ч. II. СПб., 1907. С. 23.



УДК 378.12:327(4)

## ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Мельник Н.І., д. пед. н.,  
доцент кафедри дошкільної освіти

*Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка*

У статті представлено хронологію становлення суспільного дошкільного виховання у Великій Британії; автором виокремлено особливості розвитку системи у контексті структурних та історичних трансформацій; визначено зв'язок між структурними змінами в системі британської дошкільної освіти та формуванням мережі дошкільних установ, які функціонують у сучасній дошкільній галузі країни.

**Ключові слова:** *суспільне дошкільне виховання, мережа дошкільних навчальних закладів, система дошкільної освіти.*

В статтю представлено хронологію становлення общественного дошкольного воспитания в Великобритании; автором выделены особенности развития системы в контексте структурных и исторических трансформаций; определена связь между структурными изменениями в системе британского дошкольного образования и формированием сети дошкольных учреждений, функционирующих в современной дошкольной отрасли страны.

**Ключевые слова:** *общественное дошкольное воспитание, сеть дошкольных учебных заведений, система дошкольного образования.*

Melnyk N.I. TRANSFORMATIONS IN THE PRESCHOOL EDUCATION OF GREAT BRITAIN AS A FACTOR OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS NETWORK DEVELOPMENT

The chronology of the social pre-school education formation in the Great Britain is presented in the article; the author outlines the peculiarities of the development of the system in the context of structural and historical transformations; the link between structural changes in the system of British preschool education and the network of preschool institutions formation, that function in the modern preschool area of the country is determined.

**Key words:** *public preschool education, network of pre-school educational institutions, system of preschool education.*

**Постановка проблеми.** Розвиток української системи дошкільної освіти в умовах конкуренції та розвитку капіталістичного устрою держави за європейським зразком пов'язаний із загальними тенденціями модернізації освітньої галузі в цілому, зумовленою інтеграцією України до світового та європейського освітнього та суспільного простору. Відтак важливе значення для подальшого удосконалення та структурних змін у дошкільній галузі має досвід провідних європейських країн із розвитку мережі дошкільних установ та послуг у даній сфері у контексті історичних трансформацій як сприятливих чинників розширення та урізноманітнення вітчизняної мережі закладів дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Важливо зазначити, що, аналізуючи особливості розвитку та становлення суспільного дошкільного виховання у Великій Британії, важливо враховувати складність освітньої системи, зумовлену адміністративним устроєм. Так, у Великій Британії адміністративний устрій різниться поділом на 4 адміністративно-політичні частини (історичні провінції) – Англію, Шотландію,

Уельс, Північну Ірландію, що складають Об'єднане королівство [12]. Зважаючи на складність та різноманітність адміністративного устрою країни, зауважимо, що важливо проаналізувати загальну специфіку історичного становлення та особливості появи та функціонування дошкільних установ Британії.

У вітчизняних науково-періодичних виданнях наявні різні інваріанти категорії «система дошкільної освіти» у контексті хронологічного аналізу – це, насамперед, наявна в масштабах країни структура освітньо-виховних закладів [1, с. 304] і певна сукупність пов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості – «сукупність взаємопов'язаних, узгоджених, таких, що функціонують як єдине ціле, педагогічних та інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних) явищ (підсистем, елементів), що позначаються на досягненнях необхідного педагогічного результату і цілеспрямовано використовуються для цього» [2] та ін. Для європейської ж науково-методичної та ме-





тодологічної традиції типовими англомовними варіантами, якими позначається весь спектр послуг у системі освіти та догляду за дітьми раннього дошкільного та дошкільного віку, є: *preschool* – дошкільна освіта (освіта дітей дошкільного віку від 3 років до вступу на перший рівень обов'язкової освіти) [14, с. 655], *prekindergarten* – переддошкільна освіта (дослівно – передсадочкова освіта, освіта дітей до 1 року і старших, яка здобувається до офіційного вступу дитини до дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ), наприклад: у центрах раннього розвитку, ігрових групах тощо) [14, с. 655], *early childhood education (ECE)* – рання дошкільна освіта (освіта дітей раннього дошкільного віку від народження до 3 років) [11], *pre-primary education* – передшкільна освіта (освіта дітей дошкільного віку від 3 років до вступу на перший рівень обов'язкової освіти) [16], *ECEC – early childhood education and care (services)* – дошкільна освіта та догляд/виховання (послуги у сфері догляду за дітьми дошкільного віку від народження до вступу на перший рівень обов'язкової шкільної освіти) [17, с. 69]).

Найбільш вживаними є варіант «*Preschool/preschool education*» та «*ECEC*». *Preschool* (дошкільна освіта, дошкільня) – термін широкого значення, який може використовуватися для характеристики будь-якого виду освітньої діяльності, до якої залучені діти до вступу до шкільної формальної освіти. Термін «*preschool*» більше стосується освітніх програм для три- і/або чотирирічних дітей. І хоча зазвичай функціонально визначається «доглядом за дитиною» (*child care*), термін «*preschool*» передбачає добре регламентовану діяльність, що забезпечується високоякісними освітніми програмами, спрямованими на соціально-емоційний, фізичний, когнітивний розвиток вихованців [8].

Зазначимо, що аналіз зарубіжного досвіду становлення дошкільної освіти ставав предметом досліджень низки вітчизняних дослідників: система дошкільної освіти у Німеччині представлена у наукових доробках З.П. Хало [6], у контексті аналізу професійної підготовки німецьких педагогів дошкільної освіти становлення дошкільної освіти розглядала О.В. Сулима [5]; розвиток американської дошкільної освіти представлено у працях Н.І Мельник [4]; окремі аспекти розвитку британської дошкільної освіти висвітлено Н.І. Мельник у контексті дослідження професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи [3] тощо. Однак особливості становлення дошкільної освіти у Британії не отримали належного представлення у вітчизняній пе-

дагогічній науці, а відтак потребують окремого аналізу та проведення фундаментальних досліджень.

**Постановка завдання.** Метою статті виступає коротке хронологічне представлення розвитку суспільного дошкільного виховання як чинника, що сприяв формуванню та розширенню мережі дошкільних установ у країні. Вирішення мети здійснюватиметься через послідовне розв'язання завдань: аналіз історичних фактів, які впливали на розвиток системи дошкільної освіти у Великій Британії; визначення особливостей сучасної мережі дошкільних установ та їхня характеристика.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Становлення суспільного дошкільного виховання у Великій Британії пов'язане з ім'ям уельського педагога Роберта Оуена (*Robert Owen*), який у 1816 р. у містечку Нью-Ланарк, що на території Шотландії, відкрив «Установу для формування характеру» (*the Institution for the Formation of Character*). Реформатор за своєю природою, Р. Оуен хотів, щоб дошкільні установи були тим затишним місцем, сприятливим середовищем, де діти могли бути захищені від своїх педагогічно неосвічених батьків і несприятливих виховних впливів соціального оточення. Педагоги, на його переконання, повинні завжди бути усміхненими, у доброму настрої, повинні вчити дітей за принципом природовідповідності, а не книги. Окрім того, Р. Оуен заснував «Вечірню школу» для батьків [9, с. 106].

У 1870 р. освіта дітей до 5 років стала обов'язковою на загальнодержавному рівні, проте діти у віці 2 років відвідували не дошкільні установи, а державні початкові школи, куди їх віддавали працюючі матері. Нераціональність такої системи організації діяльності дітей дошкільного віку призвела до того, що у 1873 р. було відкрито двері першого громадського дитячого садка у Стентфорді, фінансування якого здійснювалося за рахунок батьківських внесків [10].

Під час Першої світової війни (1914–1918 рр.) у Великій Британії було створено понад 100 центрів для дітей дошкільного віку. Маргарет МакМіллан у Дептфорді в 1913 р. відкрила заклад, який був за своєю суттю «садочком на відкритому повітрі». Центр відвідували діти у віці від 1 до 6 років. Згодом парламентом було прийнято «Закон Фішера» (1918 р.), що дозволяв місцевим органам влади здійснювати провізійну та фінансову підтримку яслам, садкам та центрам. Ця законодавча ініціатива також знаменує собою початок окремого розвитку медичної допомоги, охорони здо-



ров'я та освіти дітей дошкільного віку в Великій Британії [7, с. 134].

Після Другої світової війни (1939–1945 рр.) мережа дошкільних закладів різко скоротилася, багато з них були просто зруйновані. Сектор дошкільної освіти був знову залишений на підпорядкування місцевим органам управління; до програм якого фінансування він належатиме, до освітніх чи медичних, вирішувалося на локальному рівні. У багатьох регіонах країни дошкільною освітою опікувалися відділи соціального обслуговування, які виникли в 1970-х рр. і завдання яких полягало у забезпеченні належними умовами дітей із груп ризику. Робота департаментів охорони здоров'я переважно зосереджувалася на дітях із обмеженими можливостями. Допомога багатодітним сім'ям також почалася після війни. У 1975 р., відповідно до програми «Допомога дітям» (Child Benefit), державою здійснювався прямий, щомісячний платіж батькам на забезпечення дошкільною освітою всіх дітей, народжених у Великій Британії. Підсумовуючи, можна виокремити особливості суспільного дошкільного виховання у Великій Британії:

Упродовж більше 100 років діти дошкільного віку залучаються до відвідування ДНЗ, що має позитивний вплив на мікроекономічну ситуацію на місцевому рівні, оскільки працездатна категорія жінок має можливість працювати, віддаючи дітей до садочку у віці як мінімум 2 років; обов'язкова шкільна освіта починається для дітей в Англії, Шотландії та Уельсі з 5 років, а в Північній Ірландії – із 4 років, що є найбільш раннім віком шкільної освіти у всій Європі.

Донині триває дискусія з питання основного завдання дошкільної освіти у Великій Британії: певне коло науковців і практиків вбачають функцією дошкільної установи створення якомога комфортніших, природовідповідних умов розвитку дитини в дошкільні роки у традиціях Р. Оунена та М. МакМіллан, т. зв. підготовку до життєдіяльності у соціумі; інші ж, навпаки, пріоритетом вважають підготовку дитини до школи, академічно спрямовану освіту. Означене вплинуло на розвиток мережі ДНЗ у цих двох кардинально різних напрямках.

Система дошкільної освіти характеризується різноманітністю і відсутністю координації з боку державних органів управління. Різні форми здобуття дошкільної освіти пропонуються як державними чи приватними, так і благодійними громадськими представництвами дошкільної освіти. В адміністративному відношенні сектор дошкільної освіти підпорядковувався як відомствам на національному рівні, так і відділам міс-

цевої влади. Рішення щодо забезпечення та сприяння розвитку системи дошкільної освіти в країні були ініційовані місцевими політиками і набули поширення внаслідок локальних реформ. Так, деякі місцеві управління намагалися забезпечити фінансування дошкільної освіти дітей від 2 років, у той час як інші не мали такої змоги; в інших регіонах країни забезпечення дошкільної освіти здійснювалося виключно за рахунок державного бюджету або ж, навпаки, завдяки приватному фінансуванню. Тож на сучасному етапі фінансування та забезпечення дошкільної освіти у Великій Британії відбувається відповідно до одного зі способів: державного або приватного [15, с. 17].

У Великій Британії досі зберігається давня традиція найму приватних гувернерів-педагогів для дітей віком від народження до 3 років, що гальмує подальший розвиток мережі дошкільних установ у країні, наприклад, появу мережі садків для догляду за дітьми раннього дошкільного віку. У 1997 р. урядом країни було прийнято безпрецедентне рішення щодо прийняття законодавчих ініціатив, які спрямовані на державне фінансування цього спектру послуг для молодих батьків.

Ще одна особливість системи дошкільної освіти у Великій Британії полягає в історично зумовленому поділу послуг у галузі охорони здоров'я та дошкільної освіти. Історично склалося так, що послуги сфери дошкільної освіти для дітей від народження до 3 років підпорядковувалися Департаменту соціального забезпечення (DSS), який здійснює моніторинг забезпечення послугами дошкільної освіти всіх дітей Великої Британії; Департамент освіти і зайнятості (ДОЗ) регулював лише розробку програм для дітей 3–5 років [10]. Проте недавні політичні ініціативи спрямовані на інтеграцію діяльності цих двох відомств, а також відділів Міністерства охорони здоров'я, відділів дошкільної освіти та ін. Означені особливості вплинули на наявність та розвиток широкої мережі ДНЗ у Великій Британії, які різняться за типом організації, формою власності, підпорядкуванням та спрямуванням діяльності (таблиця 1).

Коротко представимо характеристику означеної у табл. 1 мережі дошкільних установ:

*Дитячий садок (Nursery School):* держава фінансує дошкільний ДНЗ, зазвичай забезпечуючи від 2 до 2,5 годин дошкільної освіти для три- і чотирирічних дітей упродовж всього року. Деякі дитячі садки є штатними.

*Дитячий садок при школі (Nursery Class in Primary School):* клас дітей при початко-



вій школі, який обслуговує дітей 3–4 років та фінансується державою.

*Класи раннього віку при початкових школах (Early Years Units in Primary School)* (окрім Шотландії): групи повного та неповного перебування для дітей дошкільного віку (3–5 років) при початкових школах, фінансуються державою.

*Підготовчі класи при школі (Reception Class in First Primary School)* (окрім Шотландії): 1 клас початкової школи для дітей, віком від 4 до 5 років, фінансується державою. Послуги надаються лише упродовж навчального року.

*Спеціальні школи (Special school)*: школа повного і неповного дня для обслуговування дітей із особливими потребами, віком від 3 років. Послуги надаються лише впродовж навчального року.

*Групи можливостей (Opportunity Groups)*: послуга, що забезпечується місцевими органами освіти (місцеві освітні), який надає безкоштовну додаткову підтримку дітям із особливими потребами. Також можуть бути

запропоновані соціальними відділами або департаментом охорони здоров'я.

*Дошкільна група або ігрова група (Pre-school or Playgroup)*: освітні послуги повного та неповного дня для дітей дошкільного віку, що надаються некомерційними організаціями.

*Приватні садочки / передшкільні дошкільні установи (Private Day Nursery / pre-preparatory schools)*: перебувають у відомстві приватних компаній або трастів, ці школи обслуговують дітей віком від 3 до 5 років на платній основі.

*Незалежні школи (Independent Schools)*: перебувають у відомстві приватних компаній або трастів, ці школи обслуговують дітей від 3 років і більше; працюють на платній основі.

*Клуби вихідного дня (Holiday Club)*: заняття для дітей дошкільного віку поза межами ДНЗ.

*Дошкільні заклади місцевого фінансування (Local authority day nurseries)*: центри для дітей від народження до 5 років, які на-

Таблиця 1

## Мережа ДНЗ у Великій Британії

Постачальник	Тип ДНЗ
Місьцеве управління освіти	Дитячий садок (Nursery School) Дитячий садок при школі (Nursery Class in Primary School) Класи раннього віку при початкових школах (Early Years Units in Primary School) (окрім Шотландії) Підготовчі класи при школі (Reception Class in First), Дошкільні заклади для дітей від 3 до 5 років, Primary School (окрім Шотландії) Садочки для немовлят (Infant) Спеціальні школи (Special School) Групи можливостей (Opportunity Groups) Передшкільні та позашкільні клуби (Before/After School Club) Клуби вихідного дня (Holiday Club)
Місьцевий орган управління соціальних служб	Державні садочки денного перебування (State Day Nursery)
Волонтерський та благодійний сектор	Волонтерські дошкільні заклади або ігрові групи (Voluntary Pre-schools or Playgroups) Батьки та діти раннього дошкільного віку (Parent & Toddlers) Друзі, сусіди, родичі (Friends, neighbours, relatives) Громадські комунальні (Community)
Приватний та незалежний сектор	Центри дошкільної освіти: Приватні садочки (Private Day Nursery) Дошкільні заклади (Nursery School) Передшкільні дошкільні установи (Pre-Preparatory School) Дошкільна група або ігрова група (Pre-school or Playgroup) Дошкільні заклади при організаціях (Workplace) Незалежні школи (Independent Schools) Передшкільні та позашкільні клуби (Before/After-school Club) Центри дошкільної освіти сімейного типу: Доглядальниця (Childminder) Няня (Au Pair/ Nanny)
Спільне фінансування місцевих органів управління освіти та органів соціального забезпечення	Комбіновані центри (Combined Centre) Сімейні центри (Family Centre) Центри раннього розвитку дітей (Early Excellence Centre)

Джерело: OECD Country Note Early Childhood Education and Care Policy in the United Kingdom December 2000. 56 р.





лежать до групи ризику, фінансуються місцевими органами управління.

*Приватні ясла-садочки (Private day nurseries):* ДНЗ повного та неповного робочого дня для дітей від народження до 5 років. Надають послуги для батьків, що працюють в організаціях, які фінансують ці ДНЗ.

*Батьки та діти раннього дошкільного віку (Parent & Toddlers):* неофіційна група об'єднання батьків, які доглядають дітей віком до 5 років.

*Доглядальники (Childminder):* доглядальниці, що надають послуги з догляду за дітьми дошкільного віку у себе вдома, тривалістю повного і неповного робочого дня.

*Няня (Au Pair / Nanny):* доглядальник, який надає послуги з догляду за дітьми вдома впродовж дня або погодинно.

*Комбіновані центри (Combined Centre) та сімейні центри (Family Centre):* центри повного і неповного дня для догляду за дітьми від народження до 5 років. Пропонують елементарну дошкільну освіту, працюють упродовж року.

*Центри раннього розвитку дітей (Early Excellence Centre):* призначені урядом як зразок практики, ці центри пропонують широкий спектр послуг, зокрема догляд за дітьми від народження до 5 років на повний робочий день. Такі центри зорієнтовані на допомогу тим батькам, що потребують соціального забезпечення, і здійснюють підтримку сім'ї, охорону здоров'я, освіту дорослих.

Важливо також зазначити, що на сучасному етапі у кожному з представлених типів ДНЗ працюють різні за спеціалізацією педагогічні кадри, вимоги до яких також різняться залежно від закладу [13]. Сучасна професійна підготовка дошкільних педагогів у Великій Британії представлена цілою низкою назв професій, що пов'язані з галуззю дошкільної освіти. Це і кваліфікований педагог, який має базову педагогічну освіту (3 роки + 1 рік сертифікованої післядипломної освіти (PGCE) або 4 роки – у галузі вищої педагогічної освіти). Це також і вихователь-педіатр (як і у Франції) та кваліфікований помічник, які мають дворічну освіту [10, с. 18] та ін. Оскільки в останні роки спостерігається тенденція до державного регулювання системи дошкільної освіти та сприяння відвідування дітьми дошкільних садочків [18], все гострішою й актуальнішою проблемою стає якість педагогічного персоналу, що працює з ними. За результатами моніторингу Організації економічного розвитку та співробітництва, у Великій Британії у цьому аспекті спостерігається чимала кількість проблем: немає ніяких вимог до професійної підготовки до-

глядальниць, асистентів вихователів ДНЗ, хоча деякі місцеві органи влади почали вимагати проходження ними 5–15-годинних курсів з роботи з дітьми дошкільного віку. Не мають ніякої кваліфікації особи, які працюють в ігрових групах, клубах передшкільної освіти, яслах, групах денного перебування тощо [10, с. 19].

Отже, як свідчать систематизація та хронологічний аналіз британського досвіду, мережа ДНЗ визначається варіативністю та різноманітністю, що сприяє забезпеченню дошкільною освітою великого відсотка дітей дошкільного віку через різні типи, форми, адміністративне упорядкування дошкільних установ та послуг у дошкільній сфері. Окрім того, результати дослідження вказують на тенденцію розширення мережі дошкільних установ під впливом суспільних та історичних змін у системі дошкільного виховання Великої Британії, що свідчить про сталість означеного процесу.

**Висновки з проведеного дослідження.** Зрештою, дослідження становлення британської системи дошкільної освіти та особливості формування мережі ДНЗ, яка детермінована історичними та структурними трансформаціями суспільного дошкільного виховання у Великій Британії, може визначатися перспективністю в осмисленні досвіду країни для розширення української системи ДНЗ та послуг у дошкільній галузі. Здійснений аналіз також засвідчив, що професійна підготовка педагогічних кадрів визначається типами та формами дошкільних установ, відтак вимоги до кваліфікації педагогічних кадрів та їхні профілі залишаються питанням для подальших досліджень та дискусій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник; Міжнар. фонд «Відродження». Київ: Либідь, 1997. 374 с.
2. Кикоть В.Я., Столяренко А.М. Юридическая педагогика: учебник. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 895 с.
3. Мельник Н.І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. 392 с.
4. Мельник Н.І. Дошкільна освіта сполучених штатів: історія і сучасність: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2012. 330 с.
5. Сулима О.В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 316 с.
6. Хало З.П. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2009. 229 с.



7. Beatty B. *Preschool education in America: The culture of young children from the colonial era to the present*. New Haven, CT: Yale University Press, 1995.
8. Bowman B. *Kindergarten practices for children from low income homes. The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1999. P. 281–301.
9. Cleverley J., and Phillips D.C. *Visions of childhood: Influential models from Locke to Spock*. New York: Teachers College Press, 1986.
10. Department of Education and Employment. *Tomorrow's children: The review of pre-schools and playgroups and the Government's response*. London, 1999.
11. Early Childhood Education (ECE). URL: <http://unicef.in/Whatwedo/40/EarlyChildhoodEducation>. International Standard Classification of Education (ISCED). URL: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5409>.
12. Geography of Great Britain. URL: <http://geography.about.com/od/unitedkingdommaps/a/united-kingdom-geography-overview.htm>.
13. Moss P. *Renewed hopes and lost opportunities: Early childhood in the early years of the Labour Government*. Cambridge Journal of Education. 1999. № 29(2). P. 229–238.
14. New R.S., Cochran M. *Early childhood education: an international encyclopaedia*. Praeger Publishers, 88 Post Road West, Westport, 2007. 1419 p.
15. OECD Country Note *Early Childhood Education and Care Policy in the United Kingdom* December 2000. 56 p.
16. *Pre-primary education. Education at a Glance*. OECD. Paris, 2002. Glossary: International Standard Classification of Education (ISCED). URL: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5409>.
17. *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. October, 2014. 71 p. URL: [https://www.google.com.ua/search?q=Proposal+for+key+principles+of+a+Quality+Framework++for+Early+Childhood+Education+and+Care++Report+of+the+Working+Group+on&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=W8iyV6vKKYWHaPC-hLgK](https://www.google.com.ua/search?q=Proposal+for+key+principles+of+a+Quality+Framework++for+Early+Childhood+Education+and+Care++Report+of+the+Working+Group+on&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=W8iyV6vKKYWHaPC-hLgK).
18. *Source: Public sector expenditure on services for the under-5s: Public Expenditure Statistical Analyses from 2013*. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/publicexpenditurestatisticalanalyses-2013>.

УДК 37.015.31.091.4:796-053.6

## ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО РОЛЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Петренко Л.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки  
*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

У статті проаналізовано вплив світової теорії і практики фізичного виховання особистості на формування концепції тіловиховання Г. Ващенко. Підкреслено, що особливу увагу у формуванні поглядів на фізичне виховання Г. Ващенко відіграв вітчизняний досвід діяльності І. Боберського. Висвітлено погляди Г. Ващенко на фізичне виховання як складову системи виховання, в якій головну роль відіграє поняття українського виховного ідеалу. Вказано на важливість вирішення проблеми єдності фізичного та духовного компонентів у вихованні особистості. Здійснено аналіз співвідношення виховання і самовиховання в системі тіловиховання. З'ясовано форми тіловиховної роботи.

**Ключові слова:** *Г. Ващенко, І. Боберський, виховний ідеал, фізичне виховання, гігієнічне виховання, гімнастика, гра, спорт.*

Проанализировано влияние мировой теории и практики физического воспитания личности на формирование концепции теловоспитания Г. Ващенко. Подчеркнуто, что особое внимание в формировании взглядов на физическое воспитание Г. Ващенко сыграл отечественный опыт деятельности И. Боберского. Освещены взгляды Г. Ващенко на физическое воспитание как составную системы воспитания, в которой главную роль играет понятие украинского воспитательного идеала. Указано на важность решения проблемы единства физического и духовного компонентов в воспитании личности. Осуществлен анализ соотношения воспитания и самовоспитания в системе теловоспитания. Выяснено формы теловоспитательной работы.

**Ключевые слова:** *Г. Ващенко, И. Боберский, воспитательный идеал, физическое воспитание, гигиеническое воспитание, гимнастика, игра, спорт.*

Petrenko L.M. GRIGORIY VASHCHENKO ABOUT THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG GENERATION

The influence of the world theory and practice of physical education of the individual on the formation of the concept of body education by G. Vashchenko analyzed. It emphasized, that special attention paid to the development of views on the physical education of G. Vashchenko by the domestic experience of I. Bobersky's





work. The views of G. Vashchenko on physical education as an integral part of the system of education highlighted, in which the notion of the Ukrainian educational ideal plays the main role. The importance of solving the problem of unity of the physical and spiritual components in the upbringing of the individual pointed out. The analysis of correlation of education and self-education in the system of body upbringing carried out. The forms of body upbringing work revealed.

**Key words:** G. Vashchenko, I. Bobersky, educational ideal, physical education, hygienic education, gymnastics, game, sport.

**Постановка проблеми.** У контексті реформування соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої сфер в Україні в XXI столітті особливої гостроти набуває проблема збереження здоров'я нації, забезпечення умов для її фізичного розвитку, ведення здорового способу життя громадян. Перехід суспільства від індустріального до інформаційного стану вимагає не тільки нових знань, навичок, творчо мислячих особистостей, а й осмислення цінності здоров'я людини задля усвідомлення того, що кожен свідомий українець має бути гармонійно розвиненим, фізично загартованим, досконалим, здоровим, духовно багатим, активно впливати на життя суспільства. Виконання таких складних завдань спонукає до пошуку ефективних засобів удосконалення взаємодії фізичного та духовного розвитку особистості. Оскільки вирішення нагальних проблем сучасності неможливе без глибокого вивчення досвіду минулих поколінь, ми звертаємося до історичних персоналій, які залишили нащадкам вільної України велику духовну спадщину.

Проблема єдності фізичного та духовного компонентів у процесі виховання особистості, відповідальної за своє здоров'я перед громадянами та державою, була однією з найактуальніших у педагогічній спадщині Г. Ващенко (1878–1967 рр.). Вона залишається актуальною для нас і нині, зокрема у сфері виховання у молодого покоління позитивного ставлення до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю у поєднанні з формуванням національних цінностей. Вирішення завдань гармонійного розвитку особистості відбувається шляхом зміцнення здоров'я, розвитку м'язової сили, спритності у поєднанні із вихованням сили волі, здатності керувати своїм тілом як «зряддям духу», – вважав видатний український педагог Г. Ващенко. На наш погляд, такий підхід до вирішення вказаної проблеми потребує глибокого вивчення і поширення серед педагогічної громадськості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема взаємодії фізичного та духовного розвитку особистості в спадщині Г. Ващенко порушувалась у наукових публікаціях В. Бардінової, Г. Васяновича, І. Зайченка, В. Чоповського. Окремі напрями педагогічної системи Г. Ващенко, такі

як виховання культури зовнішнього вигляду дитини, виховання сили волі і характеру, формування навичок здорового способу життя, свідомої дисципліни учнів знайшли своє розкриття у публікаціях Л. Андрушко, О. Гауряк, К. Івченко, І. Огірко, О. Огірко, С. Сворака, Н. Яременко. Зв'язок духовно-моральних проблем виховання особистості і фізичного виховання молоді розглядалися у роботах С. Головчук, М. Герцика, В. Довбні, Л. Мазура, В. Огнев'юка, Ю. Петришина.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у дослідженні впливу формування духовного та фізичного компонента на становлення особистості у спадщині Г. Ващенко.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі духовного, морального відродження та реформування культурно-освітньої сфери дедалі більшої уваги набуває проблема взаємодії фізичного та духовного розвитку особистості. Вивчення «Спогадів» видатного педагога, наукових праць «Виховання волі і характеру», «Виховний ідеал», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» та інших дає підстави стверджувати, що його підходи щодо розвитку особистості базувались на ідеї душевно-тілесної цілісності людини [1; 2; 3; 6]. Усвідомлюючи взаємозв'язок фізичного та духовного розвитку виховання особистості, педагог зазначав, що «фізичне виховання не можна розглядати без зв'язку з вихованням інтелектуальним і моральним. Основне у людини – її дух. Отже, дітей треба виховувати так, щоб тіло у них було спритним і міцним зряддям духу» [3, с. 188].

Г. Ващенко вивчав системи фізичного виховання, які створені були народами старого і нового часу, зарубіжними науковцями, сучасниками педагога. Фізичне виховання, на думку педагога, є одним із пріоритетних завдань процесу формування гармонійно розвиненої і національно свідомої особистості. Фізичне виховання для Г. Ващенко було невід'ємною складовою частиною розробленої ним національної системи виховання молоді, серцевиною якої слугував виховний ідеал; цілісність характеру, виховання волі для педагога пов'язується з фі-



зичним розвитком, вихованням бадьорості, життєрадісності, впевненості в собі.

Він чітко окреслив завдання, які українському народові необхідно буде вирішувати. Ми нині виховуємо покоління, на плечі якого випала доля вирішення цих завдань. По-перше, здійснення віковичного прагнення українців до державної і національної самостійності. По-друге, відбудова економіки України, забезпечення розвитку промисловості, сільського господарства. По-третє, сприяння високому розвитку духовної культури, освіти, науки, мистецтва. По-четверте, захист територіальної цілісності, суверенітету України [3, с. 163]. Ці питання не втратили актуальності і в наш час.

Педагог одним із найважливіших завдань учителів, вихователів, батьків вважав ведення повсякденної копійної роботи із закріплення у дітей ідеї ведення здорового способу життя й формування сили волі й характеру особистості. Проблему формування здорового способу життя Г. Ващенко розглядав різнобічно: як педагогічну, медичну, психічну, соціальну. Вивчення науково-педагогічної спадщини Г. Ващенка переконує нас у тому, що вчений глибоко вивчив і творчо переосмислив здобутки науковців світу в галузі знань про людину: анатомію, фізіологію, психологію, соціологію, педагогіку, біологію, антропологію, педіатрію, які включають основи раціонального харчування дітей, санітарні вимоги до одягу, навчальних, житлових будівель, гігієни у збереженні здоров'я, можливості дитини в пристосуванні до соціального середовища, участі дитини в суспільному житті.

Вивчення проблем дитини в усі часи було предметом особливої уваги дослідників, але відрізнялося підходами до проведення досліджень, методами цих досліджень. Своїми підходами, оцінками, ідеями зацікавлює науковців праця Г. Ващенка «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру». Вивчивши розвиток систем фізичного виховання дітей та основ формування здорового способу життя в країнах, де їх створили культурні народи старого й нового часу, Г. Ващенко зазначав: «У кожній з цих систем є риси позитивні, що їх варто було б урахувати при розбудові української національної системи» [6, с. 271].

Видатний педагог підкріплює свою думку конкретними прикладами позитивних моментів фізичного виховання у персів, Спарті, Афінах, Римській імперії, середньовічній Європі, в Європі часів Ренесансу XV–XVI ст., нового періоду, у філантропіах. Його цікавила німецька, шведська системи тіловиховання, особливо ґрунтовно Г. Ва-

щенко дослідив систему фізичного виховання П. Лесгафта.

Про те, що Г. Ващенко був палким прихильником системи фізичного виховання російського педагога дореволюційного часу, професора П. Лесгафта свідчать його «Спогади». Він особливо виділяв думку П. Лесгафта щодо фізичного виховання, яке є засобом як розвитку тіла, так і засобом виховання волі і характеру: «Цінним вкладом до всесвітньої педагогіки можуть бути також погляди Легсафта в галузі фізичного виховання. Останнє, зокрема гімнастичні вправи, на думку Лесгафта, мусить бути не тільки засобом зміцнення і розвитку спритності тіла, але разом з тим і засобом виховання волі і характеру, засобом виховання здібностей володіти своїм тілом як знаряддям духу» [5, с. 342–343].

Унікальна роль належить Г. Ващенко у відкритті постаті І. Боберського як першовідкривача широкого фізкультурного руху, який заклав підвалини сучасного національного тіловиховання і спорту на початку ХХ століття в Галичині. Він був палким прихильником ідей І. Боберського, який «поставив за мету виховати міцних духом і тілом українських патріотів, незламних борців за волю Батьківщини» [6, с. 297]. Досліджуючи науково-педагогічну спадщину з питань тіловиховання та здорового способу життя різних історичних епох і часів, Г. Ващенко зробив висновок про те, що «всі народи світу звертали і звертають більшу або меншу увагу на тіловиховання молоді, щоб виховуючи фізично, разом з тим виховувати молодь і духовно. <...> А проте кожен з цих народів ставив собі особливі завдання в галузі тіловиховання і по-своєму розв'язував питання про зв'язок його з вихованням духовним» [6, с. 271].

Розвиваючи ідеї видатних представників педагогічної думки, Г. Ващенко висловив власні міркування щодо організації системи фізичного виховання в Україні як чинника формування здорового способу життя. На глибоке переконання видатного педагога українська система фізичного виховання молоді має тісно поєднати комплекс фізичних вправ, розроблених з урахуванням найновіших досягнень різних галузей наук, із розвитком духовних сил особистості.

Г. Ващенко сформував засади творення української системи фізичного виховання на таких основах: 1) фізичне виховання є органічною частиною компонента формування людської особистості, в якому поєднується виховання розумове, моральне, естетичне; 2) завдання фізичного виховання полягає як у вирішенні проблеми зміцнення здоров'я, розвиткові рухових якостей,



спритності, так і в утвердженні духовних сил людини, зміцненні її волі, напрацюванні навичок витривалості, здібності керувати своїм тілом як знаряддям духу; 3) керівники фізичного виховання мають розуміти, які завдання перед українським народом ставить історія, а саме здобуття незалежності соборної України, розбудова її господарства, духовної культури, що вимагає певних властивостей духу і тіла; 4) керівники фізичного виховання мають враховувати досвід різних народів, бо він має багато повчального як позитивного, так і негативного; 5) створена система фізичного виховання має змінюватись у зв'язку зі зміною історичних завдань, які постають перед народом, крім того, варто брати до уваги невпинний розвиток наук, що пов'язані з питанням фізичного виховання, найперше, з медициною і психологією, у яких зроблено багато відкриттів і винаходів, що дають можливість боротись з різними хворобами, зміцнювати організм, сприяти збільшенню працездатності і терміну життя людини. Керівники фізичного виховання мають ретельно стежити за досягненнями науковців, розумно й бережно використовувати їх у своїй практиці; 6) у системі фізичного виховання, як і в інших галузях виховання, останнє має бути органічно поєднане із самовихованням. Це передбачає високий рівень самооцінки особистості. По-перше, вихованець сам розуміє потребу і сенс тіловиховання, по-друге, розуміє завдання, які стоять перед українським народом і усвідомлює свої обов'язки перед ним, по-третє, не тільки охоче виконує накази, а за певною системою самостійно займається тіловихованням [6, с. 299]. Інакше тіловиховання може обернутися на муштру. Привертає особливу увагу направленість ідей педагога і впевненість у високих результатах усвідомленого процесу самовиховання.

Важливо наголосити, що у своїх працях педагог звертав увагу на те, що виховання і самовиховання як складові єдиного процесу виховання дитини відіграють різну роль у різні періоди розвитку вихованця. Чим молодший вік вихованця, тим більшу роль у його житті відіграє виховання і меншу самовиховання, і навпаки, чим старший вихованець, тим більшу роль у формуванні його особистості займає самовиховання [2, с. 18].

Під дією впливу виховання, зростання ролі самовиховання відбувається процес усвідомлення необхідності дбати про своє здоров'я, тренується сила волі особистості, гартується її характер. Педагог наголосив, що сам характер не даний людині «...як щось готове, а вироблений нею свідо-

мо на ґрунті природних нахилів і здібностей та впливів оточення. Тому сам характер є виявом свободної волі людини. Тому людина відповідає за свій характер, чи добрий чи злий» [2, с. 36]. Формування характеру як вияв свободної волі людини залежить не тільки від впливу природи й суспільства, що формують у неї ті чи інші психічні особливості, але і від рівня взаємозв'язку між душею і тілом.

Дослідження педагогічної спадщини Г. Ващенко розкриває нам його погляди на питання взаємовідношення і взаємодії між душею й тілом. Він зазначав, що хоча душа й тіло різні субстанції, але між ними існує взаємозв'язок: душа впливає на тіло і навпаки – тіло може впливати на душу. Педагог обґрунтовував свою думку фактами спостереження за життєвими ситуаціями: хвороба людини, фізична втома, отруєння організму негативно впливають на душевний стан людини, тобто тіло негативно впливає на душу. І навпаки, педагог відзначав вплив душі на тіло людини: погана звістка, горе пригнічують людину, підривають її здоров'я; хороша звістка дає людині життєрадісний настрій, підвищує фізичну енергію, працездатність людини. При цьому в одних людей переважає дух, в інших тіло. Одні люди в складних ситуаціях переборюють труднощі, хвороби, інші – занепадають духом, не терплять голоду, холоду, болю: «Така чи така вдача людини з поглядом відношень між душею і тілом залежить не стільки від успадкованих її властивостей, скільки від виховання й самовиховання» [6, с. 301]. Педагог вважав, що самовиховання – це основний шлях формування характеру особистості, хоч він і не виключає виховання, як організованого і планового впливу дорослих на формування особистості: «Виховання і самовиховання – це свідомо організовані і систематично здійснювані способи формування характеру» [2, с. 215].

Педагог упевнений, що через тіловиховання можливе формування волі і характеру саме так, щоб тіло стало знаряддям людського духу. Напрацювання педагога в цьому питанні переконливі: з одного боку, «питання про виховання і самовиховання треба розв'язувати, насамперед, на ґрунті психології», з іншого боку, лише у разі правильного розв'язання основного питання педагогіки, зокрема питання про відношення між виховником і вихованцем, або інакше – між вихованням і самовихованням [4, с. 147].

Вихователь не має морального права насильно ламати особистість вихованця, ігноруючи його психологічні особливості. Коли





вихованець виконує вправи лише з наказу, страху, з допомогою насильства моральні, духовні якості, його характер виховати неможливо [4, с. 148]. Педагог зазначав, що в юнацтві, напередодні дозрілості, вступу на шлях самостійного життя, момент самовиховання домінує у вихованні. Але це вимагає від педагога особливої тактовності, щоб, не насилуючи волі особистості, мудро і тактовно спрямовувати її в бік певної високої мети і стримувати від хибних кроків [4, с. 149]. Продовжуючи аналіз позиції Г. Ващенко щодо багатоаспектності впливів на вирішення проблеми здоров'я, варто наголосити, що він акцентував увагу на відповідальній ролі педагога у вихованні. «Найперше, він мусить бути досвідченим психологом, що добре розбирається в індивідуальних властивостях вихованця, його природних нахилах і здібностях. Незнання або ігнорування цих властивостей часто спричиняють, що школа нівечить дітей, а іноді й нищить їхні природні таланти замість того, щоб розвивати їх. Навпаки, знання психіки вихованця і вмільний підхід до нього є однією з найважливіших передумов того, щоб з вихованця вийшла повноцінна особистість» [4, с. 149]. За таких умов праця педагога досягне найвищого рівня, що буде значно перевищувати рівень скульптора, архітектора, поета, оскільки педагог має справу з живою людиною. Якщо вихователь всіма засобами вмільно стимулює власну ініціативу вихованця, його творчі поривання, то таким чином від сприяє переходу виховання у самовиховання. Це стосується всіх галузей виховного процесу, зокрема і виховання фізичного, – зазначає Г. Ващенко [4, с. 150].

Отже, роль школи у вихованні у молоді волі й характеру зростає: «ми мусимо будувати й організувати свою національну школу, що не тільки б давала нашим дітям знання, а й виховувала їх відповідно до тих історичних завдань, що стоять перед нашим народом. <...> величезну роль має особа вчителя. Будучи керівником молоді, він разом з тим має бути і зразком для неї» [2, с. 112–113].

Таким чином, зусилля особистості, вихователя, школи спрямовані на те, щоб виховати людину, у якої б дух панував над тілом. Наголосимо, що в концепції тіловиховання, за Г. Ващенко, є два шляхи для вирішення цього питання: гігієнічне виховання і гімнастичні вправи. Завдання першого полягає у забезпеченні міцного здоров'я, другого – вихованні фізичної сили і спритності, вони доповнюють одне одного. Г. Ващенко науково обґрунтував значний вплив на гігієнічне виховання особистості ставлення бать-

ків до появи на світ дитини: від умов для запліднення до віку батьків, їх харчування, дотримання режиму дня, порад лікаря-гінеколога, уникнення нервових потрясінь. Багато уваги приділяв педагог гігієнічному вихованню новонародженої дитини, звертаючи увагу на одержання збалансованого харчування, вітамінів, стеження за чистотою тіла дитини, її купання, достатнє перебування на свіжому повітрі, прищеплення навички правильного харчування у більш старшому віці. Педагог засуджував погані звички людей – пияцтво й об'їдання, які негативно відбиваються на здоров'ї. Г. Ващенко закликав виховувати у молоді вміння проводити святкові заходи шляхом організації товариських бесід, розмов, ігор, співів, змагань, декламацій, танців та іншого, тобто він стояв за піднесення культурного рівня нашого народу, піднесення його духовного, морального стану, що сприятиме зміцненню фізичного здоров'я [6, с. 304].

Гігієна розв'язує питання про кількість, якість їжі, її склад. «Основне правило гігієни полягає в тому, щоб їжа була різноманітною, щоб до складу її входили всі елементи, потрібні для підтримання організму і його розвитку: білки, товщ, вуглеці і вітаміни» [6, с. 305].

Велику роль в організації здоров'я дитини, а також у вихованні волі і характеру відіграє вироблення навичок регулярності у харчуванні, яке сприяє як нормальній роботі органів травлення, з одного боку, так і приченню дитини до порядку, організованості в житті, з іншого. У гігієнічному вихованні дитини педагог виділяв проблему гігієни одягу, звертаючи увагу на те, що ще в дитинстві не варто дитину одягати дуже тепло, оскільки це зменшує опір організму до захворювань. Головні вимоги до одягу полягають у простоті і зручності користування, в його властивості затримувати тепло і пропускати повітря, вбирати в себе піт. Цим вимогам відповідають вовняні тканини, полотна з льону й конопель; менше – бавовняні тканини, антигігієнічними є вироби з гуми та шкіри.

Окремі вимоги ставив педагог до гігієни приміщень. Він вважав за обов'язкове виховання у молоді навичок провітрювання приміщень, стеження за чистотою білизни, власного тіла, цим самим загартовуючи організм і зміцнюючи нервову систему. Окремо зупинявся педагог на виробленні у дітей навичок дотримання гігієни ротової порожнини шляхом чищення зубів зранку і ввечері, полоскання рота після вживання їжі. Особливе значення для здоров'я людини має сонце, яке стимулює нормальний ріст організму, вбиває бактерії, але користува-



тися ним треба розумно. Педагог звертав увагу на необхідність перебування влітку на природі, що сприятиме зміцненню здоров'я.

Педагог вважав, що «для підтримання здоров'я і розвитку волі та характеру велике значення має розумна організація праці. Саме в ній особливо виявляється характер людини та її цінність» [6, с. 308]. У процесі праці розвиваються як фізичні, так і психічні сили людини. Проте всяка праця вимагає розумного регулювання фізичного навантаження і відпочинку. З точки зору психолого-фізіологічних підходів у процесі праці варто відрізнити момент вправи, втому і перевтому. Процес вправи передбачає включення людини у працю, зростання продуктивності праці. У цьому він розглядав як процес накопичення токсинів в організмі, що призводить до зменшення продуктивності праці та зникнення бажання працювати. Але під час спочинку втома проходить і організм привчається поступово до більшого навантаження. Шкідливою для організму є перевтома, яка супроводжується великою кількістю токсинів, які не переборює організм. Здоров'я людини погіршується, її сили підриваються. Це однаковою мірою стосується і праці розумової. Регулярність праці і відпочинку зберігають сили і здоров'я людини.

Педагог наголошував на тому, що особливої уваги потребує гігієна сну як запорука відновлення сил і збереження здоров'я. Він звертав увагу на вік людини, характер праці, добу року і надавав рекомендації щодо тривалості сну, вимоги до постелі, ковдри, провітрювання спальної кімнати і таке інше, наголошуючи, що для збереження здоров'я людини це має неабияке значення.

Надзвичайно важливим шляхом у справі тіловиховання особистості є гімнастичні вправи, ігри та спорт, які удосконалюють тіло людини, м'язову силу й спритність. Засади гімнастичних вправ, вироблені в Стародавній Греції, де дбали не тільки про розвиток сили й спритності тіла, а й прагнули гармонійності, що мало позитивний вплив на здоров'я людини. Гімнастика має дві форми: індивідуальну й групову. Саме індивідуальна гімнастика не тільки розвиває силу, спритність, зміцнює здоров'я, а й є засобом гартування сили волі й характеру. Дитину варто привчати вставати в один і той самий час, провітрювати кімнату, робити гімнастичні вправи, обтиратись водою до пояса, вчити дитину регулювати дихання під час виконання гімнастичних вправ. До руханки слід віднести купання і плавання, а також дихальну гімнастику.

Групові гімнастичні вправи розвивають силу і спритність, а також сприяють вихованню організованості й дисциплінованості. Вони виконуються під команди керівника, складовою частиною групової гімнастики є марширування. У Стародавній Греції гімнастичні вправи були пов'язані з іграми і спортом. Педагог радив культивувати ігри з раннього дитинства, оскільки «гра є природною властивістю дитини і водночас головним джерелом її радощів. Роль батьків і педагогів полягає у тому, що вони створюють умови, за яких діти можуть вільно гратись, тактовно спрямовують гру дітей в корисний для них бік та іноді навчають їх нових ігор» [6, с. 312].

Коли ігри супроводжуються змагальним процесом, то це вже стає спортом. Класичним прикладом цього є Олімпійські ігри. Як і гімнастика, спортивні ігри можуть бути індивідуальними (біг, боротьба, бокс, ходьба і т.ін.) або груповими (футбол, волейбол, баскетбол та ін.). Педагог застерігав, що індивідуальні форми спорту можуть розвивати такі риси як честолюбство, зазнайство, підтримуючи гру в «копаного» м'яча, яка, на його думку, розвиває м'язову силу, спритність, дисциплінованість, організованість, спостережливість [6, с. 313]. Для реалізації завдань тіловиховання Г. Ващенко вважав дієвими найрізноманітніші методи фізичного виховання: бесіди, показ вправ, змагання, метод власного прикладу, переконання, самовиховання, заохочення.

**Висновки з проведеного дослідження.** Дослідженням встановлено, що концепція тіловиховання української молоді, розроблена Г. Ващенко, визначає її мету, завдання, методи, форми фізичного виховання, є складовою частиною системи національного виховання молоді, центральне місце в якій відводиться творенню українського виховного ідеалу. У виховній теорії Г. Ващенка гармонійно розвинена особистість пов'язується з фізично розвиненою людиною з високими морально-вольовими якостями, обґрунтовано взаємозв'язок фізичного виховання з вихованням волі та характеру особистості. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми і потребує подальшого дослідження педагогічної спадщини Г. Ващенка.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч.1. Психологія волі і характеру. – Лондон: Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. – 256 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч. 2. – Бофало-Мюнхен: Видавництво Спілки Української Молоді, 1957. – 270 с.





3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтав. вісн., 1994. – 190 с. – (Твори ; т. 1).

4. Ващенко Г. Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: «Школяр» – «Фада» ЛТД, 2000. – 326–361 с.

5. Ващенко Григорій. Твори. Т. 6: Спогади. Статті. – К: Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. – 443 с.

6. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру. Твори. Т. 4: Праці з педагогіки і психології. – К.: Школяр, 2000. – С. 271–314.

УДК 374:379.83

## ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ А.С. МАКАРЕНКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ

Путіловська Н.Б., к. пед. н.,  
доцент кафедри культурології

Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія  
Київського національного університету культури і мистецтв»

У статті висвітлюється досвід літнього відпочинку дітей комуни ім. Ф. Дзержинського, очолюваної А.С. Макаренком, який стояв біля витоків концепції організації літнього відпочинку дітей в Україні у 20-30-ті роки ХХ століття. На основі аналізу цього досвіду зроблено висновки про актуальність напрацювань відомого педагога у сучасних трансформаційних суспільних процесах та системі організованої культурно-дозвілєвої діяльності літнього відпочинку дітей.

**Ключові слова:** комуна, дитячий літній відпочинок, похід, «перспективні лінії», «завтрашня радість».

В статье раскрывается опыт летнего отдыха детей коммуны им. Ф. Дзержинского, которую возглавлял А.С. Макаренко. Он стоял у истоков поиска концепции организации летнего отдыха детей в Украине в начале ХХ века. На основе анализа этого опыта делаются выводы об актуальности достижений известного педагога в современных трансформационных общественных процессах системы организованной культурно-досуговой деятельности летнего отдыха детей.

**Ключевые слова:** коммуна, детский летний отдых, поход, «перспективные линии», «завтрашняя радость».

### Putilovska N.B. MAKARENKO'S PRACTICAL EXPERIENCE ADAPTATION AS FOR ARRANGING OF SUMMER RECREATION FOR CHILDREN

The article deals with the practical experience of summer recreation for children in the komuna named after F. Dzerzhinskii, headed by A.S. Makarenko. The scholar initiated the conception of arrangement summer recreation for children in Ukraine in the 1920s-1930s of the XX century. Basing on the analysis of that experience, the conclusions as for the actuality of the exploratory work of the prominent educator in the modern transformational social processes and system of arranged cultural-and-leisure activities of summer recreation for children are made.

**Key words:** komuna, summer creation for children, trekking, “perspective lines”, “future joy”.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Активна розбудова системи національного виховання в Україні, відродження та подальший розвиток духовно-моральної культури, інтелектуального потенціалу українського народу спонукає до пошуку ефективних шляхів виховання молодого покоління не тільки в умовах навчальної діяльності, а й в позаурочній, позакласній час, і зокрема, в канікулярний період.

**Мета статті** – вивчення спадщини педагогів минулого, яке дає можливість прослідкувати шляхи та підходи до організації дитячого літнього відпочинку відомого пе-

дагога А.С. Макаренка і використати найкраще з цього досвіду.

**Викладення основного матеріалу.** Перший вітчизняний досвід організації літнього відпочинку дітей відноситься до 20–30-х років минулого століття. Серед перших організаторів літнього дитячого відпочинку можна зазначити С.Т. Шацького, В.Н. Шацьку, З.П. Соловійова, А.С. Макаренка.

Саме гуманістична виховна система А.С. Макаренка може слугувати величезним педагогічним досвідом для сучасного виховання дітей.



Пройшовши величезний шлях пошуку виховання проблемних дітей, А.С. Макаренко виробив свою теорію виховання та перевиховання. Як це не парадоксально, але саме вона нині привертає особливу увагу теоретиків і практиків сучасної педагогіки. Вивченням теорії виховання А.С. Макаренка займаються В.І. Колбановський, Ю.Б. Лукін, І.Ф. Козлов, Н.Н. Мединський, Л.Ю. Гордін, І.А. Каїров, І.Д. Коржев, Ф.Ф. Корольов, Е.Г. Костяшкін, Л.І. Новакова, А.Г. Тер-Гевондян, Ю.А. Львова, В.П. Струманський, Л.А. Чубаров, Н.Д. Ярмаченко та ін.

Взагалі макаренківська педагогіка охоплює різноманітні аспекти. Серед них принципи і підходи до виховання дітей, методи виховання і перевиховання, зміст і форми виховання.

Ще одним важливим аспектом є організація літнього відпочинку вихованців у комуні ім. Ф. Дзержинського, яку очолював А.С. Макаренко.

Необхідно зазначити, що нормальне життя комунівців включало безліч цікавих творчих справ, головні з яких – робота в заводських цехах і навчання. Такий інтенсивний графік, звичайно, вимагав і організації відпочинку в канікулярний період.

Цей аспект дитячого життя був дуже значимий для Макаренка, про що він неодноразово писав: «Ми щороку ходили в походи. Я їм надавав дуже великого значення, і не просто походи, а дуже великі заходи. Такі походи починалися з осені. Для мене цей похід був важливий, як літня перспектива, така сама, яку ви маєте перед собою, думаючи, куди ви поїдете у відпустку влітку, мрієте і готуетесь, так і колектив готувався до походів» [4, с. 100].

Якщо проаналізувати досвід Макаренка, то необхідно пригадати ідею «перспективних ліній», що розуміється їм як очікування «завтрашньої радості». Таких ліній у Макаренка було три – близька, середня і далека. Поєднання цих трьох перспектив дозволяє вести дитячий колектив у цілому і кожного вихованця окремо від «найпростіших примітивних задовольень до якнайглибшого почуття обов'язку» [3, с. 51].

Літній відпочинок перебував у Макаренка у зоні «середньої перспективи». Проте це не просто заслужена відпустка, дозвілля, вільне проведення часу. Будучи досвідченим педагогом, Макаренко все життя комуні обертав на користь виховання, усвідомлюючи будь-яке явище як можливість організувати виховний вплив. Отже, організовуючи літній відпочинок вихованців, Макаренко в цьому процесі вирішував одночасно безліч педагогічних задач.

Макаренко вважав, щоб проявилася істинна радість з приводу здійснення мрії, необхідно докласти чимало зусиль. Літня відпустка, на думку педагога, має відповідати заслугам колективу і розвитку виробництва, організації побуту і культурної роботи. Чим більше досягнення колективу в роботі, чим він далі пішов вперед в організованості і дисципліні, тим більш цінний відпочинок буде йому наданий. «Краща відпустка для колективу – це табір де-небудь біля води. Підготовка табору, його устаткування, організація їдальні, спортивних майданчиків, зустрічей, культ- і спортроботи повинні наперед займати колектив» [4, с. 357].

Важливий аспект у справі організації літнього відпочинку включав матеріальну складову. Макаренко добився того, що їх дитяча установа була госпрозрахунковою організацією, і тому самі комунівці розпоряджались коштами, що заробляли на заводі. Крім грошей, що витрачалися на підготовку й організацію цього походу, кожен комунар, як правило, відкладав і особисті кишенькові гроші на поїздку. Втім, ці «похідні» гроші хлопців зберігалися за загальною згодою у Макаренка, і він возив з собою близько 50-60 тисяч рублів особистих комунівських заощаджень, видаючи їх на перше прохання. А такий марш мав на увазі участь у ньому від 200 до 500 дітей.

За роки існування комуні макаренківці здійснили шість походів: плавали по Волзі, подорожували до Криму і до Кавказу. Сама процедура вибору маршруту знаходила безліч можливостей реалізувати грамотний педагогічний підхід до людини, до діяльності, до колективу.

Технологія планування майбутньої літньої подорожі, яка була розроблена А.С. Макаренком, і нині є прикладом для сучасних організаторів літнього відпочинку дітей.

Це відбувалося таким чином. Спочатку, як згадує соратник Макаренка, відомий педагог В. Н. Терський, у кабінеті Макаренка збиралася ініціативна група, яка осмислювала перспективи розвитку колективу в найзагальніших рисах. Робилося це ще на початку навчального року, восени. Ініціативна група доходила висновку, що саме літній похід може об'єднати всіх, задати загальний «мажорний тон» і позитивний, бадьорий настрій. Але, як вважав Макаренко, важливо, щоб ініціатива все ж таки виходила не від активу, а від рядових комунарів. Ідея вже «витає в повітрі»: «Увечері загальний збір. Ніхто нічого не знає (але фактично всі знають все). На зборі літній похід пропонує Алексюк. Це найменший наш малюк. Він такий малий, що вірить в те, що це він придумав все сам. І насправді при-



думав він, йому не підказали. Він справді хоче цього походу, давно мріє про нього» [3, с. 181–182].

Далі починається активна колективна діяльність із планування походу, і це теж спосіб вирішення багатьох педагогічних проблем. В. Терський пише: «... почали надходити проекти, багато самих різних. І тут же, як завжди, справа ця була поставлена на матеріалістичну платформу:

1. Для походу потрібні кошти. Значить, треба виконати промфінплан.

2. Неуспішних у похід не пустять. По школі треба ліквідувати відставання окремих хлопців. І тут же, по-діловому: хто персонально за кого з відстаючих відповідає, хто кому допоможе.

3. У поході ж зустрічатимемося з людьми, з прекрасними колективами. Значить, треба оркестру поповнити і відшліфувати репертуар, теж саме літгуртку, образотворчому гуртку.

Дії всіх взаємопов'язані, злагоджені. Річка цього прагнення була широкою, охоплювала все життя. Треба було не тільки ліквідувати погані оцінки в школі, а й вирішити багато інших задач» [6, с. 182].

У поході розкривалися високі якості вихованців: взаємовиручки, творчості, винахідливості, дисциплінованості та інші. Ось як про це говорить Макаренко: «Жити в таборі з комунарами, мало сказати, – насолода. В комунівському таборі є якась своя особлива краса, не схожа ні на яку іншу. Нас живе тут сто п'ятдесят шість чоловік, наше життя все побудоване на сталевому скелеті дисципліни, багатьох різних правил, обов'язках, саме собою зрозумілих положень. Але цей скелет так для нас звичний, так органічно пов'язаний з нами, що ми його майже не помічаємо або помічаємо тільки тоді, коли пишаємося ним. Молодий радісний колектив живе так, як не уміють жити дорослі» [5, с. 263].

Важливо і те, що, повністю відповідаючи ідеї розвитку колективу, руху його вперед, вибір маршрутів від одного походу до іншого носив характер від простих заходів до найскладніших в організаційному, матеріальному, психофізичному плані. В.Н. Терський зазначає з цього приводу, що маршрути походів вибиралися колективом за принципом зростаючої трудності.

Один з літніх походів комуні, по Кавказу в 1931 році, справді виявився дуже важким. Під час цього походу комунарам разом з Макаренком довелося пережити великі складнощі: зливи дощі, розливи Арагві і Тереку, пекуче сонце, брак продуктів, ночі без сну, страшну тисняву у вагонах, коли довелося спати по черзі у тамбурі на че-

моданах. Під час одного з переходів Макаренко так стер ноги, що останній відрізок шляху його майже несли на руках, а чоботи потім довелося розрізати, оскільки інакше зняти їх Макаренко не міг.

Але, за словами В.Н. Терського, всі колотнечі комунари і, природно, сам Макаренко зносили не просто мужньо, а весело. Адже така подорож – це випробування на міцність стосунків, перевірка на силу і витримку. Лише тоді, коли зберігається присутність духу, мажорний тон і оптимізм навіть у найскладніших ситуаціях, такий «крутий маршрут» дозволяє «перетворити все це на перемогу над обставинами, особливу радість» [6, с. 226].

Критики Макаренка вже давно дорікають йому в гіпертрофованості ролі колективу у вихованні особи. Проте під час уважного прочитання його текстів і у разі знайомства із спогадами комунарів легко переконалися, що це не так. І літні походи комунарів – це можливість для Макаренка проявити педагогіку «індивідуальної дії». Тут можна кожному проявити себе в різних ролях, відчувати моменти відповідальності і колективного визнання; колектив створює майже кожному можливість пережити ситуацію успіху.

Варто зазначити, що такі походи мали величезне пізнавальне і розвиваюче значення. Знаходився новий досвід, з'являлися нові друзі, освоювалася різноманітна діяльність. У своїх спогадах В.Н. Терський писав: «Суворо дотримувався режим дня. Хоча і рідше, але, як вдома, випускали похідні стінгазети «Держинець» і «Різець», зробили горлетний майданчик. Ракетки і м'ячі привезли з собою. Горлет привернув увагу молоді Ялти. Книгами нас забезпечувала міська бібліотека. Багато хто привіз у своїх особистих корзинах підручники і між справами готувалися до нового навчального року. Купалися, загоряли, вечорами грав оркестр, танцювали, проводили концерти самодіяльності, групами ходили в гори, відпочивали, кому як подобається. Вудили бичків, любителі відправлялися з рибакками ловити сітками кефаль, грали у футбол і волейбол з відпочиваючими. Ніхто не нудгував. Побували в Нікітському саду, в Гурзуфі, плавали вздовж узбережжя Криму на пароплаві «Крим». У дорозі висаджувалися, побували на слизьких каміннях Кикеїніза, в Симеїзі, Алупці, Алушті.

Бадьорі, життєрадісні, шукаючи нових авантажень, успіхів, поверталися ми додому в комуну з кримського походу» [6, с. 184].

Таким чином, А.С. Макаренко не тільки вирішував завдання оздоровлення і відпочинку дітей, а й організації виховного про-



цесу, оскільки безперервність виховання надає можливість підвищити ефективність виховних впливів, особливо таких складних дітей, як комунівці.

**Висновки.** Знайомлячись з педагогічним досвідом А.С. Макаренка у сфері організації дитячого відпочинку, стає більш зрозумілим, що його спадщина ще дотепер недостатньо осмислена, вона буде актуальна в будь-якому гуманістично орієнтованому суспільстві, і саме виховна система є одним з оптимальних засобів для найповнішої самореалізації особи. Ідея виховної системи, трансформуючись то в організацію колонії, комуни, то сучасного дитячого оздоровчого табору, дозволяє досягти найвищого педагогічного ефекту, будь-то навчання, творчість, праця або літній відпочинок. І головним тут є сприятливе, комфортне соціальне, психологічне, матеріальне середовище, яке надихає дитину на творчу діяльність і перспективу «завтраш-

ньої радості», що в майбутньому виховає професійно й особистісно успішну людину.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балицький О.І. Складові успіху вихователя у дитячому оздоровчому закладі: Методична збірка до спецкурсу Технологія виховного процесу в умовах ДЮЗ. – Миколаїв, 2005. – 62 с.
2. Бех І. Методичні рекомендації організації літнього оздоровлення дітей. / І. Бех, С. Кириленко, Т. Косарева. Позакласний час. – 2009. – № 9–10. – С. 39–63.
3. Макаренко А.С. Марш 30-го года. – М. : Просвещение, 1988. – 287 с.
4. Макаренко А.С. О воспитании. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
5. Макаренко А.С. Сочинения. Т. 2. – М.: АПН, 1950. – 495 с.
6. Терский В.Н. Все выше и выше. Марш 30-го года. – М. : Просвещение, 1988. – 287 с.
7. Технології організації відпочинку дітей у пришкольному таборі (з досвіду роботи): практичний посібник/ упор. Н.І. Полицяк. – Рівне: РОІППО, 2012. – 48 с.

УДК 37.013

## РОЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В 1960-80-Е ГОДЫ

Саттарова Закия Надир кызы,  
докторант

*Азербайджанский государственный педагогический университет*

Организация дошкольных групп в средних школах, когда дети начинают свою полноценную подготовку, является позитивным достижением в области образования. Когда ребенок, прошедший дошкольный этап, становится учеником, он/она лучше привыкает к школе, классу, окружающей среде, приобретает навыки и привычки, выработанные при помощи внимания и памяти, что помогает в процессе обучения. Азербайджанская Республика, используя в этой области опыт других европейских стран, разрабатывает новые образовательные стандарты. Эти стандарты также помогают улучшить знания и навыки у детей при получении дошкольного образования, а также у учащихся начальной школы в качестве продолжения дошкольного образования.

**Ключевые слова:** *Азербайджан, дошкольное образование, преемственность, развитие начального образования, история образования.*

Організація дошкільних груп у середніх школах, коли діти починають свою повноцінну підготовку, є позитивним досягненням у галузі освіти. Коли дитина, яка пройшла дошкільний етап, стає учнем, вона краще звикає до школи, класу, навколишнього середовища, набуває навиків і звичок, вироблених за допомогою уваги і пам'яті, що сприяє в процесі навчання. Азербайджанська Республіка, використовуючи в цій галузі досвід інших європейських країн, розробляє нові освітні стандарти. Ці стандарти також допомагають поліпшити знання та навички у дітей під час здобуття дошкільної освіти, а також у учнів початкової школи в якості продовження дошкільної освіти.

**Ключові слова:** *Азербайджан, дошкільна освіта, наступність, розвиток початкової освіти, історія освіти.*

Sattarova Zakiya Nadir. THE ROLE OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE PRIMARY EDUCATION IN AZERBAIJAN IN 1960s-80s

The organization of the preschool groups in secondary schools, when children begin their full-scale training, is a positive development in the field of education. When a child who has completed a pre-school stage becomes a primary school pupil, he/she adapts better to the school and the class, acquires the skills and habits





developed with the help of attention and memory, which further helps in the learning process. The Republic of Azerbaijan is now developing new educational standards, using the experience of other European countries in this field. These standards also help improve the knowledge and skills of children in obtaining the pre-school education, as well as in primary school students, as a continuation of the pre-school education.

**Key words:** *Azerbaijan, pre-school education, continuity, development of primary education, history of education.*

**Актуальность проблемы.** В Азербайджане начальное образование прошло успешный путь исторического развития. В настоящее время Азербайджан интегрируется в образовательные системы развитых стран мира, пытаясь изучить положительный опыт и применить их в средних школах для обеспечения дальнейшего развития образования в целом. После обретения независимости Азербайджанская Республика достигла значительного прогресса в экономической и социальной сферах.

**Цель** этой работы – изучение истории образования Азербайджанской Республики, и, поскольку объектом исследования является начальное образование, мы будем исследовать факторы, влияющие на развитие начального образования в истории образования в целом. Влияние дошкольного образования на развитие начального образования было выбрано в качестве ключевой проблемы в данной статье.

**Степень исследованности проблемы.** Хотя становление Азербайджана, как независимой страны, пришлось на 1990-е годы, образование и в 60-80-е годы находилось в центре внимания правительства. Программы дошкольного (детсадовского) воспитания выступали прежде всего в качестве отправной точки для развития начального образования и в целом для подготовки детей к началу обучения. Эту проблему с разных аспектов подробно анализировали азербайджанские исследователи А. Гасанов, М. Керимова, Дж. Мамедова, М. Марданов, Н. Насреддинов и др. Вместе с тем сравнение программ и учебных планов дошкольного обучения и обучения в начальной школе, выявление их видоизменений, основательно не проводилось.

**Изложение основного содержания.** Анализ источников, привлеченных к исследованию, показал, что в 60-80-е годы развитие начального образования в Азербайджане шло интенсивно, принимались определенные решения и указы, и детские сады также играли важную роль в этом развитии. Даже содержание умений и навыков в программах тех детских садов, которые могли бы быть сформированы у детей, перекликается с современными принципами образования дошкольных образовательных учреждений. Современная система образования включает в себя нововведения и

подчеркивает важность формирования навыков ИКТ у детей.

Система образования охватывает различные уровни и степени образования, начиная от дошкольного образования и воспитания до академических докторских программ и форм непрерывного обучения. Согласно Международному стандарту классификации образования (МСКО, 2011) в национальной системе образования существуют формальные, неформальные, информальные и дополнительные формы образования. Формальное образование в свою очередь делится на ранний (дошкольный), элементарный (от 5–7 лет и продолжается 4–6 лет), средний (в том числе среднее и профессиональное) и высший (бакалаврский этап, магистерский этап и докторантура) этапы [10, с. 148].

Если мы рассмотрим историю начального образования в Азербайджане с высоты сегодняшнего дня, то увидим, что система образования прошла очень сложный и нелегкий путь. Книга Мисира Марданова «История образования Азербайджана» (4 тома), посвященная истории образования в Азербайджане, является ценным исследованием в анализе истории нашей страны. Второй том работы описывает период политических и идеологических разногласий в области образования – с 1920 года до периода независимости.

После распада Азербайджанской Демократической Республики система образования была адаптирована к правилам советской власти. Все инновации и перемены, которые произошли в советской системе образования, как правило, проявились в системе образования Азербайджана. Изучая историю образования в Азербайджане, мы являемся свидетелями принятия различных государственных документов, законов, правил и положений в сфере образования. Поскольку образование все еще находится на начальном этапе развития, многие из принятых решений были посвящены непосредственно начальному образованию.

Во втором томе «Истории образования Азербайджана» Мисира Марданова отмечается, что в области начального образования «26 мая 1920 года Коллегия Совета народного комиссариата образования Азербайджанской ССР утвердила «Поло-



жение о единой трудовой школе Азербайджанской ССР». Согласно положения основных типов государственных школ были определены следующим образом:

– пятилетние (I–V классы) школы в качестве начальной (8–13 лет), это школа I первого уровня;

– четырехлетние (классы VI–IX) школы II уровня (13–17 лет) как тип средней школы [5, с. 15].

В школах первой ступени учащиеся обучались на своем родном языке чтению, письму, простым арифметическим действиям и получали некоторые знания для формирования культурных и социальных навыков, знания о природе и труде. Фактически, когда мы рассматриваем образовательные программы, которые были утверждены в разное время, мы делаем вывод о том, что с тех пор содержание образования практически не менялось. В целом, при наличии некоторых различий, общая тенденция в объеме и уровне знаний, навыков и умений остается неизменной.

Осенью 1920 года были утверждены и опубликованы первые учебные планы для школ I и II ступеней. Основными предметами, преподаваемыми на ступени начального образования, являлись «Родной язык», «Математика», «Природа и страноведение», «География», «История культуры», «Труд», «Рисование», «Пение» и «Физическое воспитание». Следует отметить, что основная тяжесть учебного курса попадала на предметы «Родной язык» и «Математика», так, предмет «Родной язык» изучался 8 часов в неделю в I–III классах, 6 часов – в IV–V классах. Математика изучалась 6 часов в I–III классах, в то время как в IV–V классах ее изучали 5 часов [5, с. 17].

«В 1930 году руководством СССР был разработан крупномасштабный план действий для перехода к общему обязательному начальному образованию по всей стране. В соответствии с решением ЦИК СССР и Совнаркома от 14 августа 1930 года «О переходе на обязательное начальное образование» в Азербайджане от 29 августа 1930 года было принято Постановление «О переходе на обязательное начальное образование в Азербайджанской ССР» [5, с. 38].

«В связи с переходом к обязательному начальному образованию период обучения был сокращен: в стране с 1932/33 учебного года вместо пяти лет стали учиться четыре года, 90,8% детей соответствующего возраста были зачислены в школы и получили начальное образование [5, с. 41]. Принудительный переход на обязательное начальное образование побудил родите-

лей отправлять своих детей в школу, а государство – расширять школьную сеть.

Переход на обязательное образование означает участие всех несовершеннолетних в стране в обучении и предоставлении им светского образования. Содержание образования было схожим во все советских республиках и не включало в себя национальных элементов. Предметы, требующие общих навыков, успешно преподавались, у учеников были широкие возможности для получения общей грамотности.

В советское время одним из самых запоминающихся и оказавших на систему образования огромное действие был тот факт, что азербайджанский язык приобрел статус государственного языка. Это совпало с периодом, когда сталинский режим был уже свергнут и народ частично получил определенные национальные права. В августе 1956 года азербайджанский язык получил статус государственного языка [5, с. 70], и с этого периода он использовался в некоторых документах, в преподавании, и в результате пошла волна национального возрождения.

Основа первых детских дошкольных образовательных учреждений была заложена во Франции в XVIII веке, в начале XIX века в Англии и Италии. Впервые в Великобритании общественный деятель Роберт Дюэн выступил с идеей открытия начальной школы для детей в Англии; ее он реализовал в 1816 году в Нью-Ланарке, Шотландия. Немецкий педагог и философ Фридрих Фройбель (1782–1852) заложил основы для «kindergarden», который был переведен на русский язык как *детский сад*.

Первый детский сад в Соединенных Штатах был создан в немецком стиле. Так, Маргарет Скурз, ученица Фридрикса Фройбеля, в 1856 году в Уотертауне основала такую школу. Обучение в саду также проводилось на немецком языке. Элизабет Пиябоди, вдохновленная детским садом Скурз, основала свой первый детский сад в США в 1960 году в Бостоне. Первое современное дошкольное образовательное учреждение в Италии основано первой женщиной и педагогом Марией Монтесорри, получившей докторскую степень в Италии, автором *метода Монтесорри* [7].

История «детского сада» в Азербайджане начинается, скорее всего, с середины 1890-х годов. Рашид бек Эфендиев, который известен как опытный учитель, переводчик, поэт и прозаик в педагогическом мире, в 1898 году (в Стамбуле, Турция) издает учебник «Детский сад». Затем, в 1916 году, Абдулла Шаиг, учитель Бакинской Реальной школы, с 15-летним педа-



гогическим опытом работы в начальной школе, получивший хорошее образование в Мешхеде (Иран), обратился к директору Департамента государственных школ Бакинской области и Дагестана с просьбой разрешить открыть детский сад в Баку. Он передал директору, что оплата в детском саду составит 140 рублей в год, и что он будет держать всю работу под контролем. Письмо-разрешение от 11 октября 1916 года, выпущенное Кавказским департаментом образования № 2256, доставлено было сразу, через два дня после обращения Абдуллы Шаига. Детский сад начал функционировать в Азербайджане 15 октября 1916 года под руководством Абдуллы Шаига [6].

В 1959 году детские сады были объединены с Домом Малюток (яслями). Определено содержание работы, которая должна выполняться в каждой группе. Были определены задания по счету, обучению письму и цифрам. Программа была направлена на формирование знаний, навыков и умений в контексте гармоничного развития в соответствии с принципами научности, последовательности и системности, воспитания и развития. Эта программа была основана на долгосрочных исследованиях и обобщении передовых методов. Два вопроса в программах дошкольного образования были ключевыми. На первом этапе ребенок знакомится с событиями в окружающем мире, различает части, формы, цвета, получает элементарные знания, навыки и привычки. На втором этапе дети в процессе обучения из близлежащей зоны развития входят в зону активного развития (Л. Выготский). Здесь происходит осознанное понимание. В первый год своей жизни ребенок знакомился с явлениями и событиями социальной жизни, в 2-3 года он демонстрирует способность ощущать предметы своего детства, умение складывать целое из частей.

В период обучения в начальной школе знания, навыки и умения, которые учащиеся приобретают во время дошкольного образования, развиваются и превращаются в основные жизненные навыки.

Учитывая, что дошкольное образование является первым шагом в общей системе образования, мы можем подчеркнуть, что инновации в этой системе оказывают влияние на всю остальную систему образования. Дети на этапе дошкольного образования больше заинтересованы в обучении, у них уже есть информация о мире и обществе, о реальности, которая нас окружает. Цвета, размеры, понятия, связанные со временем и пространством, распознава-

ние пространственных и плоских фигур, цифр, формирование простых языковых навыков, основных жизненных навыков, простой формы трудовой деятельности (труд по самообслуживанию) – все это основы формирования нравственных и духовных идеалов ребенка.

Дошкольное образование сыграло важную роль в формировании начального образования как системы. Инновации в дошкольном образовании, вовлечение детей в дошкольные образовательные учреждения, их успешная подготовка к начальному образованию составили благоприятную основу для развития начального образования.

Изучая роль дошкольного образования в развитии и формировании начального образования в 1960-х и 1980-х годах, мы обратились к многочисленным материалам и фактам. В ходе изучения архивных материалов был сделан вывод, что в течение указанного периода особое внимание было уделено интенсификации взаимоотношений между школами и дошкольными учреждениями [3, с. 21].

При подготовке детей к школе были исследованы задачи, стоящие перед детскими садами, особое внимание было уделено нравственному воспитанию, эстетическому, уходу за собой и гигиеническим нормам, адаптации ребенка к труду. В учебном пособии было указано, что одним из наиболее важных инструментов для подготовки к школе дошкольников является работа с ними школьных преподавателей, встречи, беседы, налаживание деловых связей с воспитателями детских садов [4].

Важную роль сыграли учебные программы для подготовительных групп детских садов и школ для развития начального образования. Организация занятий, ежедневные программы с отработанным режимом для детей, правила гигиены и ухода за собой совершенствуются так, чтобы дети были полностью готовы к будущей учебе. В этот период школы получали уже подготовленных детей для дальнейшего обучения, что облегчало задачу их успешной социализации.

В подготовительных группах школы при правильной организации учебно-воспитательной работы дети могут хорошо овладеть своим родным (то есть азербайджанским языком – С.З.) языком. Они правильно и точно воспроизводят все звуки в словах, не смешивают близлежащие звуки в произношении, приобретают способность определять звуковую структуру слов. У детей достаточно словарного запаса для начала обучения в школе [11].





Таблица 1

## Перечень предметов и часов в учебном плане начальной школы

Род занятий	Число занятий в неделю	Число занятий в год
1. Родной язык	7	231
2. Математика	2	66
3. Знакомство с общественной жизнью и природными явлениями	1	33
4. Физвоспитание	3	99
5. Рисование, ваяние	3	99
6. аппликатура и конструкции	1	33
7. Музыка	2	66
8. Русский язык	2	66
Всего:	21	693

Важность дошкольных образовательных учреждений в развитии и формировании начального образования видно из следующей таблицы [11]:

Как видно из таблицы, программа школьных образовательных учреждений в 80-е годы была разнообразна с точки зрения выполнения задач по обучению и развитию. А уроки, преподаваемые в детских садах, были непосредственно связаны с последующим начальным образованием.

Общеобразовательные школы основываются на программах, используемых в группах дошкольного образования, и содержание начального образования соответствует им [8; 9]. Знания и навыки по предметам, отраженным в приведенной выше таблице, изучаются более расширенно, на научном уровне, играя важную роль в обеспечении базового образования для учащихся.

Исследования показали, что программы начальных школ были созданы как продолжение программ дошкольного образования. Материалы, излагаемые детям в дошкольных учебных заведениях, не повторяются, а изучаются более подробно и детально.

**Выводы.** На протяжении всего процесса дошкольного образования детей обучали правильному развитию речи, моральным правилам, простым математическим навыкам, навыкам письма, что впоследствии уменьшало трудности, возникающие в процессе обучения [2]. В современный период начальное образование в Азербайджане также находится в тесной связи с дошкольным образованием. Дошкольные образовательные учреждения готовят детей непосредственно к обучению [1].

В последние годы реформы в области дошкольного образования, принятые в Азербайджане законы и указы, наряду с улучшением начального образования создали для него необходимую правовую основу.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Гасанов А.М. Дошкольная педагогика. – Баку: Насир, – 2000. – 374 с. (на азерб. языке)
2. Керимова М.Р. Пути и возможности создания преемственности между детским садом и школой в развитии устной речи детей. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени доктора философии по педагогике. – Баку: 2013. – 23 с. (на азерб. языке)
3. Программа самоподготовки воспитателей дошкольных воспитательных учреждений. – Баку: 1977. – 31 с. (на азерб. языке)
4. Мамедова Дж. Из опыта подготовки детей дошкольного возраста к школе. Журнал начального образования и дошкольной подготовки. – 1973. – № 5, – С. 76-81 (на азерб. языке)
5. Марданов М.Дж. История образования Азербайджана. Том II. Баку: Тахсил, – 2011. – 702 с. (на азерб. языке)
6. Насреддинов Н. Детский сад Абдуллы Шаига. Баку: 2014. URL: <http://az.strategiya.az>. (Дата обращения 12.06.2017)
7. Руфана Г. Когда и как были созданы первые детские сады? Газета «Учитель Азербайджана», 2014, 14 ноября, – 5 с. (на азерб. языке)
8. Программы восьмилетней школы. Для I–IV классов. – Баку: 1965. – 96 с. (на азерб. языке)
9. Программы восьмилетней школы. Для I–IV классов. – Баку: 1967. – 96 с. (на азерб. языке)
10. Образование и человеческое развитие. URL: <http://www.az.undp.org/> (Дата обращения 12.06.2017 (на азерб. языке)
11. Программа обучения и воспитания в школьной подготовительной группе детского сада. – Баку: 1986. – 87 с. (на азерб. языке)





УДК 37.013.42

## ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ УТРИМАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

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

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті обґрунтовано, що реформування й модернізація інтернатних установ в Україні має відбуватися в напрямку від оптимізації системи соціального виховання в них дітей до реструктуризації державних інституцій. Автор зазначає, що цей процес, урахувавши його тривалість, має супроводжуватися забезпеченням актуальної системи соціального виховання дітей, яка б відповідала вимогам часу, інтересам і можливостям дітей.

**Ключові слова:** реформування, модернізація, інтернатні заклади освіти, дитячий будинок сімейного типу, прийомна сім'я, соціальне виховання, діти.

В статті обґрунтовано, що реформирование и модернизация интернатных учреждений в Украине должны происходить в направлении от оптимизации системы социального воспитания в них детей до реструктуризации государственных институтов. Автор отмечает, что этот процесс, учитывая его продолжительность, должен сопровождаться обеспечением актуальной системы социального воспитания детей, которая бы отвечала требованиям времени, интересам и возможностям детей.

**Ключевые слова:** реформирование, модернизация, интернатные учреждения образования, детский дом семейного типа, приёмная семья, социальное воспитание, дети.

Sultanova N.V. PERSPECTIVES ON THE REFORMATION OF INSTITUTIONAL FORMS OF CHILDREN'S SUPPORT AND SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article deals with the process of reformation and modernization of residential institutions in Ukraine. The author represents her own direction of the system optimization of social education of orphans and children deprived of parental care and the innovation (change of structure) of state residential institutions. The author of the article points to the length of the process of reforming boarding schools and the necessity, in this regard, of the support system of children's social education.

**Key words:** reformation, modernization, residential institutions, family-type children's home, foster family, social education, children.

**Постановка проблеми.** Конвенцією ООН про права дитини, яка набула чинності в Україні 27.09.1991 р., визначено, що «дитині для повного й гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові й розуміння» [3]. Проте інституційні форми влаштування й виховання дітей, на жаль, не втрачають своєї затребуваності і ще залишаються актуальною частиною системи освіти в Україні та державного утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Освітня політика на початку ХХІ століття характеризується початком впливу трансформаційних процесів європейської інтеграції країни. Сучасний період реформування та модернізації інституційних закладів державного утримання й виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, залишаючи у своїй основі прогресивні традиції минулого, має якомога більше відповідати європейським вимогам суспільного розвитку й особистісного

становлення людини. Проте повільні темпи реструктуризації інтернатних закладів утримання та виховання дітей, розширення їх кількості в Україні на початку ХХІ століття, а також загострення проблем випускників, що ускладнює опанування соціальними ролями, необхідними для повноцінного життя в суспільстві, зумовлюють необхідність більш прискіпливої уваги до соціального виховання дітей у державних інституціях, зокрема й в умовах альтернативних форм сімейного виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед дослідників проблематики розвитку й функціонування шкіл-інтернатів в Україні, висвітлення теоретико-методологічних засад виховання в них дітей слід визначити праці А. Бондаря, В. Вугрича, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, А. Макаренка, А. Наточія, Б. Мельниченка, Г. Покиданова, Є. Постовойтова, В. Слюсаренка та ін. Питанням виникнення та подолання сирітства, особливостей інституціоналізації та забезпечення розвитку, виховання та соціальної



адаптації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, присвятили дослідження Л. Артюшкіна, В. Виноградова-Бондаренко, Л. Канішевська, С. Коношенко, В. Оржеховська, І. Пеша, Н. Побірченко, Н. Сейко, С. Харченко, В. Яковлева та ін. Окремий науковий інтерес для нашого дослідження становлять актуальні дисертаційні дослідження та монографії В. Покася, А. Наточого, Л. Канішевської, Ж. Петрочко, О. Кузьміної, дисертаційне дослідження В. Слюсаренко.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення перспектив модернізації та реформування інтернатних закладів утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні на початку XXI століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Державна політика в Україні на початку XXI століття максимально зорієнтована на захист і забезпечення прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на сімейне виховання.

У Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005 р.) за редакцією від 20.01.2018 р. основними формами влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, визначені такі: усиновлення; установа опіки, піклування; передача до прийомної сім'ї, дитячих будинків сімейного типу, до закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [9].

Пріоритетними формами державного утримання й виховання, за умови втрати дитиною батьків або позбавлення її батьківського піклування, є влаштування в сім'ї громадян України на засадах усиновлення, під опіку або піклування, у прийомні сім'ї або дитячі будинки сімейного типу. Діяльність останніх була юридично закріплена прийнятою в 1988 р. Постановою Ради Міністрів СРСР «Про створення дитячих будинків сі-

мейного типу», а у 1989 р. – затвердженням відповідного Тимчасового положення. Законом України «Про охорону дитинства» (2001 р.) термін «будинок сімейного типу» трактується як «окрема сім'я, яка створюється за бажанням подружжя або окремої особи, що не перебуває у шлюбі, які беруть на виховання та спільне проживання не менш як 5 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» [13]. Така форма влаштування й виховання дітей, безперечно, стає оптимальною альтернативою інтернатним закладам, адже будинки сімейного типу є тим соціальним інститутом, що спроможний забезпечити сімейне оточення та соціальне виховання дітей.

Нормативним підґрунтям забезпечення функціонування будинків сімейного типу та прийомних сімей в Україні є сьогодні Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про дитячий будинки сімейного типу» [10] та «Про затвердження Положення про прийомну сім'ю» [11]. Основною метою створення цих альтернативних форм влаштування дітей визначено забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Про їхню роль у модернізації та реформуванні системи інституційного утримання й виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, свідчать статистичні дані Державної служби статистики України (див. табл. 1).

Як ми бачимо, мережа дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей щорічно зростає завдяки виділенню державою субвенцій місцевим бюджетам на сприяння та підтримку розвитку галузі сімейних форм виховання дітей. До інституційних (інтернатних) закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, незалежно від форми власності та підпорядкування, дитина може бути влаштована, якщо з певних причин немає можливості влаштувати її на виховання в сім'ю.

Таблиця 1

**Тенденції розвитку альтернативних форм утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні (2005–2017 рр.) (кількісні показники)**

Альтернативні форми утримання дітей	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017
Дитячий будинок сімейного типу (ДБСТ)	149	484	535	598	740	881	918	939	1020
Кількість вихованців у ДБСТ	1025	3185	3573	4041	4932	5890	6081	6169	6815
Прийомні сім'ї (ПС)	180	2931	3195	3445	3856	4199	4123	3901	3676
Кількість вихованців у ПС	288	4934	5451	5949	6819	7579	7449	7187	6877

Джерело: [1; 2; 6; 7; 15]



Система інституційних закладів із догляду та виховання дітей, що функціонує з початку ХХІ століття в Україні, включає загальноосвітні школи-інтернати; інтернати; навчально-реабілітаційні центри; будинки дитини; дитячі будинки; дитячі будинки-інтернати; навчально-виховні комплекси, у складі яких є групи, класи, відділення цілодобового перебування дітей; інші заклади цілодобового та довготривалого (понад три місяці) перебування дітей, у яких одночасно проживає більше ніж 15 дітей [12].

Вихованці інституційних закладів є категорією дітей групи «ризик», адже характеризуються специфічними, притаманними для них якостями, що ускладнюють соціалізацію, є причиною появи труднощів у навчанні, вихованні та в подальшому самостійному житті й трудовій діяльності. Родина є середовищем первинної соціалізації дитини, і сімейна депривація на ранніх етапах онтогенезу дитини, особливо з народження й до п'яти-семи років, не може бути повною мірою компенсована, навіть в умовах альтернативних форм сімейного виховання. Отже, актуальною залишається проблема соціального виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, як в інституційних закладах державного утримання й виховання (інтернатних установах), так і не меншою мірою в умовах прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу.

Соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, було вперше науково обґрунтоване як необхідність їхньої підготовки до самостійного життя в соціумі ще на початку 20-х рр. ХХ століття (Декларація про соціальне виховання, 1.07.1920 р.). Із появою інтернатних закладів освіти в Україні (шкіл-інтернатів (1956 р.)) і впродовж усього періоду їхнього функціонування протягом більш ніж півстоліття в нашій державі система соціального виховання не втрачала актуальності та була на часі «оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки» [4].

На початку ХХІ століття на центральні органи виконавчої влади, що забезпечують формування державної політики у сфері освіти й науки, було покладено обґрунтування змісту виховного потенціалу інститутів державного виховання дітей. Результатом їхньої діяльності має стати розроблене Положення про типову програму психологічної та практичної підготовки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, до праці та професійного самовизна-

чення вихованців з урахуванням їхніх здібностей, інтересів, а також потреб регіонів [13].

Із метою профілактики правопорушень серед дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, як елемент системи соціального виховання в інтернатних закладах освіти в базові навчальні плани вводиться курс «Правова культура». Прототипом запровадження нового курсу, результатом якого стане правова освіченість дітей, була обґрунтована ще в радянські часи «свідома дисципліна» вихованців інтернатних установ.

Постійне вдосконалення форм і методів індивідуальної виховної роботи з підготовки до самостійного та сімейного життя випускників закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема й шляхом підтримки й розвитку наставництва над такими дітьми, забезпечують центральні органи виконавчої влади у сферах культури та мистецтв, освіти й науки, охорони здоров'я, сім'ї та дітей, а також місцеві державні адміністрації й органи місцевого самоврядування. Естетичний і фізичний розвиток випускників закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечується шляхом участі в самодіяльних творчих колективах, гуртках образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва тощо [13]. Однак констатована проблема невідповідності випускників інтернатів до самостійного життя та відсутності необхідних соціальних умінь і навичок у вихованців зумовлює потребу в подальшій модернізації та реформуванні інтернатних установ.

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9.08.2017 р. № 526-р «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки» [12] затверджено план заходів із реалізації її I етапу. Ключовим завданням цього проекту є переорієнтація системи інституційного утримання та виховання дітей на систему їхнього влаштування та догляду в середовищі, максимально наближеному до сімейного.

Уповноважений Президента України з прав дитини М. Кулеба так прокоментував необхідність реформування інтернатних установ: «Основна мета реформи інтернатних закладів – вчасно виявити проблему й допомогти сім'ї з дитиною, надати відповідні послуги, щоб дитина не потрапила до інтернатного закладу, а жила в сім'ї, у безпеці та благополуччі. Розвиток послуг підтримки сімей із дітьми на рівні громад є запорукою успіху цієї реформи в Україні» [5]. За даними уповноваженого



Президента України з прав дитини, в інтернатах зараз перебуває 1,5% усіх дітей країни. Відповідно до Національної стратегії, вже у 2026 році дітей в інституціях, за переконанням М. Кулеби, має бути менше 0,5%, а ті діти, які за різних причин усе ж залишаться в інституціях, а не в сім'ях, житимуть у невеликих установах в умовах, максимально наближених до сімейних (до 15 осіб в одному закладі).

Функціонування інтернатних закладів утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, як акцентовано в Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, є не лише затратним, але й неефективним як для самої дитини, так і для суспільства в цілому.

12.10.2016 р. у Верховній Раді України відбулися парламентські слухання на тему «Права дитини в Україні: забезпечення, доглядання, захист», на яких заступник міністра соціальної політики з питань європейської інтеграції С. Устименко акцентував увагу на посиленні негативних тенденцій у сфері забезпечення та захисту прав дітей. Виступаючи в сесійній залі, він поінформував, що у 2015–2016 роках у межах програми реформування соціальної сфери України відбулося скорочення соціальних програм щодо підтримки дітей. Зокрема, припинене фінансування фахівців із соціальної роботи, які працювали на попередження соціального сирітства в громадах за рахунок державних дотацій місцевим бюджетам. Також припинене фінансування санаторно-курортного лікування, оздоровлення та відпочинку дітей, дитячо-юнацьких спортивних шкіл за рахунок Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності. Багатодітні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу позбавлені пільг на оплату житлово-комунальних послуг, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, втратили право на вступ поза конкурсом до вищих навчальних закладів; скасоване безкоштовне харчування учнів 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [8].

Із метою вирішення нагальної потреби реформування та модернізації інституційних форм утримання та виховання дітей органами державної влади вжиті певні заходи та прийнято низку Законів України. Проте розроблення «реформаторських» законопроектів поки що не є запорукою мінімізації негативних тенденцій інституціоналізації дітей у країні. Отже, державне забезпечення та посилення пріоритету сімейного виховання є сьогодні ключовим завданням дер-

жави в контексті освітніх парадигм. В Україні згідно з даними Міністерства соціальної політики станом на кінець 2015 р. на обліку держави перебувало 73 182 таких дітей. 9 623 із цієї кількості дітей у 2015 році було знято з обліку з причин досягнення повноліття, тоді як 10 173 водночас у цьому році набули статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування [7].

За даними Міністерства соціальної політики України, станом на 1.09.2016 р. в Україні функціонує 751 заклад інституційного догляду дітей. 39 закладів належать до сфери управління Міністерства охорони здоров'я, 132 заклади (будинки-інтернати, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, притулки для дітей) належать до сфери управління Міністерства соціальної політики; 580 закладів різних типів належать до сфери управління Міністерства освіти й науки. Відсутність належної фахової підтримки сімей із дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, повільні темпи розвитку інклюзивного навчання призводять до того, що десятки тисяч дітей щороку потрапляють до закладів інституційного догляду дітей. Із 105 783 дітей, які станом на 1.09.2016 р. перебували в таких закладах, лише 8741 дитина (8%) мала статус сироти чи позбавленої батьківського піклування, у решти 97 042 дітей (92%) є батьки. Крім того, лише 18 054 вихованців (17%) мають інвалідність. Відсутність єдиного бачення реформування системи інституційного догляду та виховання дітей призводить до того, що на практиці змінюється лише назва або тип закладу, «реформовані» заклади залишаються закладами цілодобового й довготривалого перебування дітей, а категорії й вік дітей, які можуть до них направлятися, розширюються [12].

Означеними проблемами актуалізована необхідність початку процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей. Сьогодні ми знаходимося на I підготовчому етапі (2017–2018 рр.). Він передбачає підготовку нормативно-правової бази, організацію методичного забезпечення, зокрема й для кожного регіону з урахуванням потреб; розроблення критеріїв моніторингу процесу реформування та залучення для подальшої реалізації реформи відповідних інвестицій. Проте, на наш погляд, реалізація реформи інтернатних установ упродовж II етапу (2019–2024 рр.) шляхом їх «ліквідації» або реорганізації в заклади денного перебування дітей, як передбачено Національною стратегією, не вирішить повністю проблем соціальної дезадаптації дітей, свідомої правової дис-





ципліни, непристосованості до сучасних вимог соціуму, самовизначення та само-реалізації в сімейному та суспільному житті. Характерні та згадані вище особливості вихованців інтернатних установ не втрачаються з моменту їхнього влаштування в прийомні сім'ї або дитячі будинки сімейного типу. Непрофесійність прийомних батьків і невідповідність до утримання та соціального виховання цих дітей може загострити або спровокувати в них прояви конформізму, безініціативності, девіацій як у сім'ї, так і під час міжособистісної взаємодії в масовій загальноосвітній школі. Не завжди сприятливим і легким буде повернення дітей у свої сім'ї, адже в дітей, які перебували в цих закладах тривалий час, понад п'ять або десять років, руйнуються особистісні зв'язки з батьками. До того ж не всі батьки, які були позбавлені своїх прав на виховання дітей унаслідок різних причин, здатні реабілітуватися та забезпечити гідні умови для повноцінного розвитку дітей. Прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу, добровільно приймаючи вихованців інтернатних установ із тривалим досвідом перебування в них, мають бути ретельно й професійно підготовлені не просто до спільного проживання та ризиків його унеможливлення, а й до відповідального соціального виховання цієї «складної» у виховному плані дітей групи «ризик». Безперечно, сімейне виховання дітей уможливорює їх повноцінний розвиток, підготовленість до подальшого сімейного життя та трудової діяльності, проте в разі неможливості у вказані строки повністю ліквідувати інтернатні установи необхідно вже сьогодні подбати про модернізацію системи утримання й виховання в них дітей, адже під час очікування у вихованців упродовж цих років процесу деінституціалізації та часу їхнього влаштування до сімейних форм утримання продовжують поглиблюватися негативні тенденції депривації, порушення соціалізації та її відхилення в дорослому самостійному житті.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, процес реформації інтернатних установ у частині повної їх ліквідації впродовж наступних п'яти років за умови відсутності запровадження системи соціального виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, має ризики негативного впливу на їхню подальшу життєдіяльність. Акцентуючи увагу на доцільності реформування із внутрішнього змісту виховання до зовнішніх форм утримання дітей, наголошуємо на необхідності розроблення та запровадження ефективних форм і методів соціального виховання

дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій та адекватної соціально направленої поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. В Україні продовжується розвиток сімейних форм виховання. Захист материнства, сім'ї та дітей. 22.01.2018 р. URL: <http://www.msp.gov.ua/news/14681.html>.
2. Державна служба статистики України. Захист дітей, які потребують уваги суспільства. Статистичний збірник. Київ, 2013. С. 39.
3. Задорожній О. Конвенція про права дитини 1989 р. Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т. / редкол.: Л. Губерський (голова) та ін. К: Знання України, 2004 Т. 1 760 с.
4. Коваль Л., Зверева І., Хлебик С. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навч. посіб. К.: ІЗМН, 1997. 392 с.
5. Міністерство соціальної політики України. Офіційний веб-портал. URL: <http://www.msp.gov.ua/news/14256.html>.
6. Павленко Ю. Національна стратегія профілактики соціального сирітства спрямована на захист сім'ї та формування відповідального батьківства 22.10.2013 р. URL: <http://www.adm.dp.ua/OBLADM/obl.dp.nsf/archive/1326FCCD74B27D3DC2257A9F004D543F?opendocument>.
7. Проведення досліджень з питань надання соціальних послуг дітям: аналіт. звіт / Укр. ін-т соц. дослід. імені О. Яременка. К., 2016 р. С. 237.
8. Парламентські слухання від 12.10.2016 р. Інформаційне управління Апарату Верховної Ради України. URL: [http://portal.rada.gov.ua/news/Novyny/Parlamentski\\_slukhannya/135857.html](http://portal.rada.gov.ua/news/Novyny/Parlamentski_slukhannya/135857.html).
9. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 13.01.2005 р. № 2342-IV (зі змінами). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>.
10. Про затвердження положення про дитячий будинок сімейного типу: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2002 р. № 564. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-%D0%BF>.
11. Про затвердження положення про прийомну сім'ю: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2002 р. № 565. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/565-2002-%D0%BF>.
12. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9.08.2017 р. № 526-р, Київ / Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250190226>.
13. Про охорону дитинства: Закон України № 2402-III від 26.04.2001 р. (редакція станом на 20.01.2018 р.). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.
14. Реформування інституційного догляду дітей. Міністерство соціальної політики України. Офіційний веб-портал. URL: <http://www.msp.gov.ua/news/13739.html>.



15. Щодо стану подолання та профілактики соціального сирітства в Україні. Національний інститут

стратегічних досліджень. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1556/>.

УДК 37.013:373(94)

## ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Мукан Н.В., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри іноземних мов

*Національний університет «Львівська політехніка»*

Яремко Г.В., к. пед. н.,  
викладач кафедри іноземних мов

*Національний університет «Львівська політехніка»*

У статті розглянуто проблему професійного розвитку австралійських педагогів у доробках зарубіжних науковців. Зокрема, проаналізовано висвітлення різноманітних аспектів професійного розвитку вчителів на сторінках «Австралійського педагогічного журналу». З'ясовано, що тематика статей у журналі змінилася за останні два десятиліття від обговорення важливості та необхідності професійного розвитку до вивчення вже діючих програм професійного розвитку педагогів, визначення їхньої ефективності, переваг і обмежень.

**Ключові слова:** *«Австралійський педагогічний журнал», професійний розвиток, учителі загальноосвітніх шкіл, програми професійного розвитку, Австралія.*

В статье рассмотрена проблема профессионального развития австралийских педагогов в исследованиях зарубежных ученых. В частности, проанализировано освещение разнообразных аспектов профессионального развития учителей на страницах «Австралийского педагогического журнала». Выяснено, что тематика статей в журнале изменилась за последние два десятилетия от обсуждения важности и необходимости профессионального развития педагогов, определения их эффективности, преимуществ и ограничений.

**Ключевые слова:** *«Австралийский педагогический журнал», профессиональное развитие, учителя общеобразовательных школ, программы профессионального развития, Австралия.*

Mukan N.V., Yaremko H.V. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS IN AUSTRALIA AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of Australian teachers' professional development in the works of foreign scientists has been considered in the article. Namely, the highlighting of different aspects of teacher professional development on the pages of Australian Journal of Teacher Education has been analyzed. It was revealed that the articles topics have changed from discussing the importance and necessity of professional development to studying ongoing teacher professional development programs, determining their efficiency, benefits and limitations for the past two decades.

**Key words:** *Australian Journal of Teacher Education, professional development, public school teachers, professional development programs, Australia.*

**Постановка проблеми.** Австралія займає чільне місце серед зарубіжних англomовних країн, таких, як Велика Британія, Канада, США, за рівнем розвитку освіти, а також одне з перших місць за індексом розвитку людського потенціалу. В австралійських університетах навчається значна кількість іноземних студентів, тривають наукові дослідження щодо актуальних, глобальних питань сучасного суспільства, зокрема освіти, успішної підготовки фахівців із різноманітних галузей знань та їхнього навчання впродовж життя. Підготовка вчи-

телів та їхній неперервний професійний розвиток перебувають під посиленою увагою з боку теоретиків і практиків освіти не лише в Австралії, а й далеко за її межами. С. Корешкова зазначає: «Інтеграційний вибір України як орієнтир її державного й культурного поступу зумовлює особливий інтерес до системи вищої освіти високорозвинених країн, наприклад, Австралії, де вища освіта – одна з найкращих у світі. Австралія, згідно з документами ЮНЕСКО й ОЕСР, є одним із лідерів надання освітніх послуг іноземним студентам в



умовах транснаціоналізації вищої освіти» [1, с. 1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці досліджують різноманітні аспекти освіти в Австралії (О. Бондарчук, С. Корешкова), підготовку фахівців різних галузей в університетах країни (Т. Семенченко, Г. Слозанська), початкову підготовку та неперервний професійний розвиток педагогів (Н. Бідюк, Л. Глушок), роботу з обдарованими учнями (С. Кириченко), а також проблеми полікультурної освіти педагогів і освіти корінного населення (Л. Голуб). С. Корешкова ретельно вивчає тенденції реформування вищої освіти в Австралії та стверджує, що «вища освіта країни перебуває в стані постійної трансформації, загальний вектор якої скерований на пристосування цілей, змісту й методів навчання до потреб суспільства знань і орієнтований на освіту й науку» [1, с. 12]. Проте, незважаючи на значний інтерес до питань освіти в Австралії, професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл країни як науково-педагогічну проблему ще не висвітлено, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в аналізі професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії як предмета досліджень зарубіжних науковців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Серед наукових зацікавлень зарубіжних дослідників чільне місце займає питання професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. Предметом досліджень зарубіжних науковців є різноманітні аспекти професійного розвитку педагогів, зокрема ефективна початкова педагогічна освіта, проблеми переходу від теорії до практики викладання, характеристики програм професійного розвитку, розроблення стандартів педагогічної професії, традиційні й інноваційні методи й форми професійного розвитку, професійний розвиток викладачів вищої школи та лідерів у професії. Результати цих досліджень публікують у періодичних виданнях (*Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *Australian Journal of Teacher Education*, *Educational Researcher*, *Teaching and Teacher Education*), матеріалах конференцій, монографіях, підручниках, доповідях урядових і професійних асоціацій Австралії, доповідях міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ООН.

Завдяки аналізу тематики статей «Австралійського педагогічного журналу» (англ. *Australian Journal of Teacher Education*) можемо констатувати, що проблемам професійного розвитку присвячені праці практично в кожному номері видання

за останнє десятиліття, яке публікується щомісяця з 2007 р. Перший випуск побачив світ 1976 р. у кількості двох номерів на рік, що містили 4–5 статей. Сьогодні це видання є другим за рейтингом із 32-х австралійських педагогічних видань.

Доцільно розглянути публікації в «Австралійському педагогічному журналі» стосовно різних аспектів професійного розвитку за останні 20 років. Р. Бейкер (R. Baker), Ш. Скотт (Sh. Scott), Б. Шоуерс (B. Showers) зосереджують свою увагу на професійному розвитку вчителів-початківців, вивченні специфіки поєднання педагогічної теорії й практики на етапі переходу від початкової професійної підготовки в університеті до педагогічної діяльності в школі [2]. Постійним випробуванням для початкової освіти вчителів є формування чіткого зв'язку між теорією та подальшою практикою. Дослідники вивчають вплив відповідно розробленої навчальної моделі на введення складних навчальних стратегій у практику вчителів-початківців. Спостерігали групу з 30 випускників протягом першого року вчителювання з повним навантаженням із метою визначення частоти й відповідності використання двох складних навчальних стратегій: концептуального знання й індуктивного мислення. Хоча лише 10% практикуючих учителів утілюють нові знання в активну навчальну практику без підтримки колективу, учителі-початківці першого року із цієї групи досягли рівня використання в 40% і 27%, відповідно за кожною зі стратегій. Студенти стверджували, що завдячують своїм успіхам у впровадженні складних навчальних моделей в активну практику викладання навчальній програмі університету [2, с. 1].

Аналізуючи проблеми формування неперервного зв'язку між початковою підготовкою й педагогічною діяльністю вчителів-початківців, австралійські дослідники резюмують, що інвестиції в плані навчання повністю себе окупили. Ретельно продуманий курс навчання, у якому зробили наголос на проблемах формування неперервного зв'язку в програмах професійної підготовки, дав результат у коефіцієнтах передачі в 40% і 27%, відповідно у двох складних моделях навчання. Після певної кількості часу, присвяченого практиці-спостереженню з обговоренням моделей протягом навчання, учителі-початківці краще зрозуміли природу проблеми зв'язку знань і забезпечили собі моделі поведінки, що є типовими для вчителів в умовах навчання-спостереження (наприклад, продовжувати практику навіть на ранніх важких етапах; навчати учнів тому, як відповідати на моделі; поглиблен-





ня знань у процесі розроблення складніших уроків). Репрезентативні коментарі, що їх висловили австралійські вчителі-початківці, також підтримують цю теорію [2, с. 5].

Утілення складних моделей навчання є важким навіть для досвідчених учителів, і вчителі-початківці часто потрапляють під вплив таких колег, які не ознайомлені чи не опанували і знання, що вчителі-початківці намагаються практикувати. Спроба оминати складні моделі навчання на початку вчительської практики є значною, коли досвідчені колеги молодих учителів радять «дотримуватись основ». Під час проведення цього дослідження автори з'ясували, що випускники справді зацікавлені в підтриманні такого навчального досвіду. Вони підтримували зв'язок із членами своїх груп телефоном і через електронну пошту, ініціювали спільне планування й обмін уроками зі своїми колегами. Ця розробка в поєднанні з успіхом першої навчальної програми з формування передачі на робочі місця навичок, отриманих в університеті, зумовила запланований перегляд програми підготовки вчителів: по-перше, зменшення кількості моделей викладання за семестр, а отже, збільшення кількості практики, яку студенти можуть мати, використовуючи кожну модель; по-друге, використання формату спільної команди для планування та розроблення уроків. Ці зміни покликані зменшити дискомфорт, який певні кандидати зрештою відчували протягом першого року викладання, і забезпечити їх «банком» уроків для використання в їхніх перших навчальних завданнях [2, с. 5–6].

Заходами щодо підтримки випускників протягом першого року викладання є такі: розроблення комп'ютерної мережі для поширення планів уроків серед випускників, установа мережі електронної пошти для полегшення обговорення проблем та їхнього вирішення, а також щойно розроблених уроків. Початковий успіх цієї програми спричинив додаткові зміни в навчанні та розвитку програм підтримки для випускників, коли вони розпочинають кар'єру вчителя. Дослідження цих змін дає змогу визначити, чи початкова програма підготовки вчителя може насправді моделювати підтримку навчання-спостереження на робочому місці. Р. Бейкер і його колеги стверджують, що «університетські програми, що випускають учителів, які можуть втілювати на практиці зміст свого навчання, зроблять більший внесок, ніж кваліфіковані вчителі національних шкіл. Такі програми будуть навчати та тренувати вчителів, які можуть брати участь у роботі школи, яка самооновлюється» [2, с. 6].

На сторінках Австралійського педагогічного журналу кінця 90-х рр. ХХ ст. знаходимо публікації, присвячені програмам професійного розвитку менторів для вчителів-початківців. Зокрема, С. Муррей (S. Murray), Дж. Мітчел (J. Mitchell) і Р. Доббінс (R. Dobbins) ретельно досліджують переваги для менторів в австралійській програмі Університету Чарльза Стурта [4]. Менторські програми для вчителів-початківців започаткували у відповідь на проблеми, з якими вони зіштовхувалися, розпочинаючи професійну практику після закінчення педагогічного ВНЗ. Із поширенням менторських програм предметом наукових зацікавлень стали переваги цих програм як для менторів, так і для вчителів-початківців. На основі аналізу науково-педагогічних джерел австралійські науковці називають такі переваги для менторів: заохочення до рефлексії; знання, переконання та практика; розвиток таких навичок, як слухання; спостереження та консультування; стимулювання педагогів, передусім тих, які можуть переживати кризу середини кар'єри; визнання та схвалення роботи досвідчених педагогів, підвищення їхньої самооцінки через досвід сприяння розвитку інших [4].

Австралійські дослідники на основі аналізу роботи та письмових звітів менторів, які брали участь у програмі Університету Чарльза Стурта, окреслюють головні переваги для менторів. Дві третини респондентів зазначили, що менторство заохочує педагогів до переосмислення власних знань, переконань і практики як основної з переваг. Другою найчастіше озвученою перевагою менторства є те, що ментори поглиблюють свої знання чи розширюють практику завдяки участі в таких програмах. Декілька менторів наголосили, що вони отримали важливу інформацію з кваліфікаційної характеристики, яку використовували як основу для спільного планування, огляду й оцінювання з боку вчителя-початківця й ментора. І лише четверта частина респондентів зазначила досвід відновлення як перевагу, яку часто згадують прихильники програм для менторів. Така ж частина менторів наголосила, що вони отримали чи покращили певні навички в результаті участі в програмі (розподіл часу, навички спілкування, спостереження, написання звітів і супервізорства). Також ментори зазначили краще розуміння проблем, що виникають у вчителів-початківців. І лише один із опитаних педагогів чітко вказав, що менторська програма дала йому змогу відчути задоволення від допомоги іншим. Також лише один учитель зазначив, що





менторство дало йому відчуття впевненості у власній професійній компетентності [4].

Очевидні переваги менторської програми Університету Чарльза Стурта схожі із зазначеними в американських дослідженнях. Вони доводять, що менторські програми для вчителів-початківців є важливою формою професійного розвитку педагогів-менторів у межах школи. Зокрема, обов'язки, які покладають на менторів, заохочують педагогів до переосмислення власних педагогічних переконань і практики. Отже, менторство є важливим засобом мотивації до рефлексивної, критичної практики, яку широко визнано важливим елементом ефективного викладання. Проте, як зазначають австралійські дослідники, важливою умовою ефективною менторської програми є попередня підготовка педагогів до цієї ролі [4].

П. Філліпс (P. Phillips) аналізує неперервний професійний розвиток як важливий компонент якісної педагогічної діяльності [5]. Науковець стверджує, що «професійний розвиток є надзвичайно важливим для покращення та підтримання якості педагогічної діяльності, що має безпосередній вплив на роботу в класі. Чинниками, які впливають на успіх професійного розвитку, є можливості для запровадження змін у педагогічній діяльності, значення та розуміння принципів навчання дорослих, відповідність дисципліні викладання, ефективне менторство й доречність запропонованого матеріалу. Професійний розвиток відіграє важливу роль у реформуванні школи та менторських програмах, зокрема в процесі введення в професію нових учителів, а також може збільшити переваги від обміну досвідом між поколіннями» [5, с. 37].

Публікації в Австралійському педагогічному журналі за 2014–2016 рр. стосовно проблем професійного розвитку педагогів дають змогу пересвідчитись у тому, що це питання й надалі надзвичайно актуальне. Однак науковці акцентують свою увагу не на аналізі необхідності та важливості професійного розвитку, вивченні зарубіжного досвіду його реалізації. Предметом останніх досліджень із питань професійного розвитку є особливості реалізації програм професійного розвитку вчителів у Австралії, вплив таких програм на результати успішності учнів і практики педагогів, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій і посилена увага до проблем навчання корінного населення країни.

С. Престрідж (S. Prestridge) ретельно вивчає професійний розвиток педагогів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема ведення рефлексивних

блогів із метою сприяння запровадженню педагогічних змін [6]. Дослідниця аналізує дескриптивну, діалогічну та критичну рефлексію на прикладах блогів, які ведуть учителі в межах програми професійного розвитку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. С. Престрідж зазначає, що професійний розвиток із використанням ІКТ повинен змінити підхід від «переоснащення», що зосереджується на вдосконаленні навичок учителів у користуванні найновішим програмним забезпеченням чи технічними засобами, до надання педагогам можливості «прикипіти серцем і душею» до ІКТ [6, с. 70].

Цей глибший, складніший підхід до використання інформаційно-комунікаційних технологій і залучення до професійного розвитку, пов'язаного з ними, має на меті зосередження на питаннях педагогіки й дисципліни викладання, а не на технічних навичках; формування впевненості педагогів у змінах, а не на видимості компетентності; розвиток метакогнітивних навичок учителів і філософське переосмислення використання ІКТ у навчанні. Рефлексія є важливою для педагогічної діяльності тому, що завдяки їй відбувається переосмислення практики та вдосконалення викладання, а письмова рефлексія є головним процесом залучення до ґрунтового професійного розвитку, пов'язаного з інформаційно-комунікаційними технологіями [6].

Р. Крейвен (R. Craven), А. Єнг (A. Yeung) і Ф. Хан (F. Han) вивчають питання значення професійного розвитку й консультантів з освіти корінного населення для педагогічної діяльності австралійських учителів, пов'язаної з навчанням корінних жителів [3]. Освіта корінного населення буде успішною, якщо вчителі навчатимуться спрямовувати навчальний процес у відповідне культурне русло для учнів – представників корінного населення. Культурно відповідний навчальний процес характеризується залученням цінностей, історії та побуту корінного населення у викладання, чого можна досягти, урахувавши відповідний зміст у навчальних програмах та завдяки консультаціям із представниками корінного населення щодо втілення цих ідей. В Австралії для того, щоб навчання відповідало потребам учнів – представників корінного населення, є необхідність у професійному розвитку щодо культурно відповідних методів і стратегій викладання для вчителів, які не є представниками корінного населення. У школах також працюють консультанти з питань освіти корінного населення. Департамент освіти та спільнот Нового Південного Уельсу запровадив програму, згідно з якою консуль-



тантів із освіти корінного населення розподіляють у різні регіони штату. Дослідники вивчають цей досвід і вплив такого професійного розвитку на стратегії викладання (інтеграційне навчання, зв'язок зі спільнотою, культурне збагачення), власні педагогічні переконання та залучення до навчання учнів – представників корінного населення. Науковці роблять висновки про те, що професійний розвиток, пов'язаний із освітою корінного населення, значною мірою впливає на перелічені вище показники, однак наявність консультантів з освіти корінного населення не завжди корисна в плані залучення учнів – представників корінного населення до навчання [3].

Р. Саундерс (R. Saunders) аналізує питання ефективності професійного розвитку вчителів, що ґрунтується на дослідженні, на основі вивчення чотирирічної програми системних змін за допомогою змішаного методу [7]. Дослідниця зазначає, що процес здійснення професійних змін є багатограним. Досліджувати його необхідно на основі складної природи змін особистого, емоційного, біхевіористичного та динамічного процесу, який відбувається протягом певного часу й у межах конкретного контексту чи системи [7, с. 168].

Програма професійного розвитку під назвою «Навчальний інтелект» (англ. Instructional Intelligence) є предметом дослідження Р. Саундерс. Її розробив науковець Б. Беннетт (B. Bennett) у галузі теорії навчання та на основі практичного досвіду тридцяти шести років викладання, досліджень і роботи з учителями. Б. Беннетт описує навчальний інтелект як точку, у якій перетинаються мистецтво й наука навчання. Навчальний інтелект має на меті поєднати навчальну програму, оцінювання, знання про те, як навчаються учні, навички, тактику та стратегії навчання, а також теорії змін. Описуючи науку як компонент навчального інтелекту, Б. Беннетт розглядає її як спосіб, за допомогою якого вчителі звертаються до досліджень стосовно впливу використання різних методів викладання на навчання учнів, активно застосовуючи та поєднуючи різноманітні методи викладання для створення потужного навчального середовища для учнів. Мистецтво – це креативні й індивідуальні способи використання різноманітних навчальних методів учителями, які б відповідали різним групам учнів [7].

Навчальний інтелект охоплює більше, ніж просто нагромадження вчителями широкого вибору навчальних методів, оскільки вдосконалення навичок і набуття нових умінь потребує часу та практики. Головним

завданням програми є допомога вчителям краще зрозуміти й ефективно реагувати на освітні зміни, що й відображено в плануванні та впровадженні цієї програми в Західній Австралії. Програма ґрунтується на дослідженні та теорії освітніх змін і ефективному розвитку персоналу. Зміни відбуваються протягом тривалого часу й тоді, коли люди працюють у командах, мають можливості практикувати та розмірковувати над своїми успіхами, а також отримувати конструктивний зворотний зв'язок і коучинг [7].

Р. Саундерс робить висновки, що вчителі змінили свою педагогічну діяльність у результаті участі в програмі професійного розвитку та впроваджують інновації на високому рівні. Отже, зміст програми був актуальним, а її планування та впровадження відповідало потребам педагогів і середовищу, в якому вони працювали [7, с. 177].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Як засвідчив аналіз публікацій «Австралійського педагогічного журналу», проблема професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл є надзвичайно актуальною. Упродовж останніх 20 років за кордоном лише зросло зацікавлення науковців цією проблемою. Наразі в колі посиленої уваги вчених перебувають такі аспекти проблеми, як вивчення ефективних методів і форм, програм професійного розвитку, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, допомога вчителям у навчанні учнів – представників корінного населення Австралії. Такий позитивний досвід Австралії у здійсненні професійного розвитку вчителів, безперечно, має стати вагомим джерелом для вітчизняної педагогічної теорії та практики в час трансформаційних процесів у сфері освіти. Отже, перспективними напрямками подальших наукових розвідок є вивчення ефективних інноваційних програм, методів і форм професійного розвитку австралійських педагогів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Корешкова С. Тенденції реформування вищої освіти Австралії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Кіровоград, 2011. 20 с.
2. Baker R., Scott Sh., Showers B. Attacking the articulation problem in teacher education. Australian Journal of Teacher Education. 1997. № 2(22). P. 1–6.
3. Craven R., Yeung A., Han F. The impact of professional development and Indigenous education officers on Australian teachers' Indigenous teaching and learning. Australian Journal of Teacher Education. 2014. № 8(39). P. 85–108.
4. Murray S., Mitchell J., Dobbins R. An Australian mentoring program for beginning teachers: benefits for



mentors. Australian Journal of Teacher Education. 1998. № 1(23). P. 22–28.

5. Phillips P. Professional development as a critical component of continuing teacher quality. Australian Journal of Teacher Education. 2008. № 1(33). P. 37–45.

6. Prestridge S. Reflective blogging as part of ICT professional development to support pedagogical change.

Australian Journal of Teacher Education. 2014. № 2(39). P. 70–86.

7. Saunders R. Effectiveness of research-based teacher professional development: a mixed method study of a four-year systemic change initiative. Australian Journal of Teacher Education. 2014. № 4(39). P. 166–184.



## СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.025.7

### РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ОЛІМПІАД

Бистрянцева А.М., к. фіз.-мат. н.,  
доцент кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу  
Херсонський державний університет

У статті розглядаються можливості використання математичних олімпіад у процесі активізації творчого потенціалу особистості. На основі аналізу наукових досліджень визначено необхідність продовження пошуку методичних прийомів щодо організації роботи вчителя з математично обдарованими учнями з метою розвитку творчого математичного мислення. Пропонується до уваги аналіз процесу поетапного формування творчих математичних здібностей учнів.

**Ключові слова:** творче математичне мислення, навчання математики, творча особистість, обдарованість, організація діяльності учнів.

В статье рассматриваются возможности использования математических олимпиад в процессе активизации творческого потенциала личности. На основании анализа научных исследований определена необходимость продолжения поиска методических приемов в организации работы учителя с математически одаренными учениками с целью развития творческого математического мышления. Предлагается к вниманию анализ процесса поэтапного формирования творческих математических способностей учеников.

**Ключевые слова:** творческое математическое мышление, обучение математике, творческая личность, одаренность, организация деятельности учеников.

Bystriantseva A.N. DEVELOPMENT OF THE PUPILS' CREATIVE MATHEMATICAL THINKING IN THE PROCESS OF PREPARATION TO OLYMPIADS

The article considers the possibilities of using mathematical olympiads in the process of activating the creative potential of the personality. On the basis of the analysis of scientific researches is determined the necessity of the continuation of the search of methodical methods for the organization the work of the teacher with mathematically gifted pupils with aim to develop creative mathematical thinking. It is proposed analysis of the process of phased formation of creative mathematical abilities of pupils.

**Key words:** creative mathematical thinking, teaching mathematics, creative personality, gift, organization of pupils' activity.

**Постановка проблеми.** Сучасна психологія визначає, що кожен учень – людина, обдарована в якійсь галузі життєтворчості. Спираючись на здібності, обдарування кожного учня, неповторне в кожному з них, вчителі розвивають здатність до творчості. Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення.

Виключно важливою є проблема розвитку творчого мислення учнів. Вирішенням цієї проблеми займалися і продовжують займатися вітчизняні та закордонні вчені. У наш час очевидною для всіх залишається необхідність підготовки учнів до творчої діяльності. Виявлення таких дітей – тривалий процес, який пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна

ідентифікація творчої особистості засобами єдиної процедури тестування неможлива. Тому, замість одномоментного відбору, варто спрямовувати свої зусилля на поступовий, поетапний пошук обдарованих дітей у процесі їхнього навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окресленій проблемі приділялось немало уваги в працях А.С. Макаренка, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського, вона й сьогодні продовжує посідати одне з важливих місць в організації сучасного освітнього процесу.

Проблемі організації навчання учнів присвячує праці О.С. Чашечникова. Зокрема, в роботі [1] окреслюється необхідність водночас достатньо повно реалізувати мету формування й розвитку здатності учнів як до творчого, так і критичного мислення. Як засіб досягнення вищезазначеного





автор пропонує посилення спрямованості навчання на розвиток оперативності мислення учнів. Математика як навчальний предмет надає широкі можливості для здійснення процесу формування та розвитку оперативності мислення, низький рівень якого унеможлиблює повноцінний розвиток творчого мислення. До розв'язування нестандартних завдань підвищеного рівня складності пропонується підходити як до вирішення деякої проблеми, що дає змогу розглядати навчання математики як творчий процес, для розвитку якого необхідним є відповідне творче середовище.

У роботах [2; 3] автор розглядає окремі аспекти створення творчого середовища в процесі навчання математики, зокрема наводить можливості його створення в умовах диференційованого навчання математики в класах різного профілю з урахуванням запобігання перенавантаженню учнів і вчителів.

G. Harel, L. Sowder [4] вивчають природу, способи розвитку математичного мислення і стверджують про необхідність здійснення цього в будь-якому віці. Авторами розглянута взаємодія між способами здійснення мислення та розуміння, що дало змогу більш чітко висвітлити уявлення про математичне мислення й запропонувати практичні прийоми його розвитку.

Достатній рівень математичного мислення є необхідною умовою для впровадження діяльності щодо формування творчого математичного мислення учнів. B. Van Oers у роботі [5] розглядає дослідження розвитку творчого математичного мислення в контексті порівняння дієво-психологічних та інформаційно-обчислювальних підходів, підвищення рівня математичної компетенції засобами вдосконалення механізмів оброблення інформації. Математика розглядається як своєрідна культурно розвинена людська діяльність, що керується чіткими правилами. Розвиток математичної компетенції розглядається як формування системи значущих математичних дій, які становлять зазначену діяльність, що проаналізована з різних психологічних поглядів.

E. Aizikovitsh-Udi, M. Amit [6] провели дослідження, яке, завдяки введенню модуля «Ймовірність у повсякденному житті», допоможе, не виходячи за межі навчального плану, спрямувати діяльність учителя на розвиток критичного та креативного мислення. Результати дослідження стануть у нагоді під час складання навчальних програм і вибору методів навчання задля розвитку критичного і творчого мислення в процесі навчання математики.

Робота M.K. Stein, B.W. Grover, M. Henningsen [7] присвячена математичним завданням як важливим засобам для формування здатності учнів до творчого математичного мислення. Проаналізовано вибірку математичних завдань з погляду функцій завдання та когнітивних вимог. Висновки з дослідження свідчать, що більшою мірою вчителями під час планування навчальних курсів обираються завдання, які відповідають поставленим вимогам і мають призвести до розвитку здатності учнів до творчого математичного мислення.

Д.Б. Мекед [8] наводить результати дослідження щодо вивчення питання організації розумової діяльності під час розв'язування нестандартних олімпіадних задач для отримання кінцевого результату й формування відповіді, а також упровадження такого підходу до навчання математики з використанням олімпіадних задач як засобу пізнавальної діяльності в загальноосвітній школі. Автором визначені основні етапи реалізації розумових прийомів під час розв'язування задачі як цілісної системи діяльності в процесі мислення.

Предметні олімпіади в нашій країні проводяться вже не одне десятиріччя, а тому настільки тривалий період існування олімпіадного руху свідчить про значущість цієї форми роботи з учнями. Популярність олімпіад свідчить про інтерес, який вони викликають, і показує, що в наш час олімпіада є важливим засобом розвитку творчого мислення особистості.

Незважаючи на значну кількість навчальної, методичної, наукової літератури, важливим залишається питання про організацію процесу підготовки до олімпіад, яка б дала можливість розвивати творче математичне мислення учнів і призводити до отримання якнайкращого результату.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в пошуку оптимальних шляхів і розкритті методичних підходів до організації, вдосконалення роботи вчителя з математично обдарованими учнями з метою розвитку творчого математичного мислення в процесі підготовки до олімпіад.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вирішальне значення для адаптації людини до складних реалій сучасного суспільства має не тільки обсяг накопичених знань, а їх системність і вміння застосовувати знання в практичній діяльності. Це потребує певного стилю мислення, який допоможе побачити нові зв'язки між речами і створити нове як у матеріальній, так і в духовній сфері. Саме здатність до створення нового, значного для особистості й суспільства є творчістю.



Отже, творчість можна визначати як процес народження нового, виникнення нових думок, почуттів та образів, які потім стають регуляторами творчих дій; здатність людини створювати нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні й особистісні потреби.

Виділяють три рівні розвитку творчих здібностей. Перший рівень – репродуктивний. Його характеризує пряме відтворення знань і способів діяльності, учень може розпізнати навчальну інформацію, описати її, дати готове визначення, застосувати раніше засвоєні способи діяльності, виконати завдання за зразком. На цьому рівні спрацьовують переважно чинники механічної пам'яті, отже, рівень сформованості творчих здібностей мінімальний.

Конструктивний рівень передбачає вже перетворення набутих знань, а не лише їх відтворення. Спостерігається перенесення відомих способів розумових дій у схожі за типом навчальні ситуації.

Третій рівень визначається творчим характером діяльності учнів, які знаходять нові способи міркувань. У нових нестандартних ситуаціях учень творчо застосовує набуті раніше знання.

Навчання й пізнання – складні процеси, вони включають передусім діяльність учителя та діяльність учня. Тому вчитель має не лише надавати наукову інформацію згідно зі своїм предметом, а і якісно планувати, організовувати й контролювати навчальну діяльність учня, навички застосовувати знання на практиці, в нестандартних ситуаціях, розвивати навички навчальної праці та мислення.

У навчанні завжди важливо враховувати види людської діяльності: репродуктивної, коли активізується переважно пам'ять, актуалізуються колишні враження й набутий досвід діяльності, і продуктивної, що передбачає здобуття учнями в ході їхньої пізнавальної діяльності нових знань і вмій. При цьому варт мати на увазі, що не кожна самостійна робота учнів здатна активізувати їхнє мислення й, головне, формувати творчі здібності.

Одним із важливих напрямів діяльності вчителя є його робота з обдарованими дітьми – дітьми, яким властиві підвищені навчальні здібності. Вони легко можуть запам'ятати навчальний матеріал, мають сформовані навички самоконтролю, велику працездатність, неординарно мислять, вільно виражають свої думки. Вони критично осмислюють різноманітні наукові факти та явища дійсності.

Учителю потрібно шукати засоби і способи зацікавлення учнів математичними

завданнями. Він має поетапно формувати творчі математичні здібності дітей і розвивати їхнє творче мислення (схема поетапного формування творчих здібностей школярів за М.Н. Скаткіним):

I етап – учитель формує творчі завдання, сам вирішує їх, а дітям пропонує роль виконавців своїх указівок.

II етап – учитель ставить завдання, але способи вирішення пропонує знайти учням, учитель підбиває підсумок роботи.

III етап – учитель ставить творчі завдання, а учнів самостійно проходять усі етапи пошуку до висновків.

У процесі своєї діяльності учень користується готовими алгоритмічними правилами й законами або самостійно їх складає. У першому випадку ним здійснюється репродуктивна, а у другому – продуктивна діяльність.

Для успішного формування в учнів якостей творчої особистості їм необхідно надавати максимум можливостей для випробування себе у творчості, причому починати треба з найпростіших завдань. Завдання, які розвивають творчі здібності, за складністю можна класифікувати умовно, оскільки одне й те саме завдання для одного може виявитися важким, а для іншого – легким.

Навчання творчості має відбуватися передусім і переважно на програмному матеріалі з математики, а вже потім і на спеціально побудованій системі задач. Водночас розбиття їх за характером завдань або тематикою може виявитися корисним для правильного визначення місця й форми роботи з ними.

Для повноцінного розвитку творчого мислення необхідне раціональне поєднання репродуктивних, частково-пошукових і творчих завдань.

Розв'язування задач – це робота дещо незвичайна, адже це розумова робота. А щоб навчитися будь-якої роботи, треба спочатку добре вивчити той матеріал, над яким доведеться працювати, ті інструменти, за допомогою яких буде виконуватись робота. Отже, щоб навчити учнів розв'язувати олімпіадні задачі, їм варто пропонувати розібратись у тому, що собою являє кожне із завдань, як побудовані, з яких частин складаються, що потрібно знати, щоб розв'язати ту чи іншу задачу. Усі задачі можна поділити на три типи:

- задачі, які розв'язують для кращого засвоєння теорії;
- тренувальні вправи, мета яких – виробити навички;
- задачі, за допомогою яких розвиваються творчі математичні здібності учнів (нестандартні задачі).



Процес розв'язування будь-якої нестандартної задачі полягає в послідовному застосуванні двох основних операцій:

– зведення (шляхом перетворення або переформулювання) нестандартної задачі до іншої, їй рівносильної, але вже стандартної задачі. Це відбувається завдяки перетворенню умови, заміні змінних або заміні одних об'єктів іншими;

– розбиття нестандартної задачі на декілька стандартних підзадач.

Безумовно, засвоєння методів розв'язування олімпіадних задач вимагає від учня напруженої, активної та кропіткої роботи. Важливо побудувати систему підготовки так, щоб учень зміг, ідучи крок за кроком, самостійно або з мінімальною допомогою вчителя готуватися до успішного виступу на олімпіаді.

**Висновки з проведеного дослідження.** У результаті правильної побудови методичної системи роботи вчителя під час підготовки до олімпіад учні проходять усі три рівні розвитку творчих математичних здібностей, досягаючи найвищого, і вже на цьому рівні розробляють нові способи розв'язування поставлених завдань, реалізують їх, учаться узагальнювати, а знайдені результати застосовувати для пошуку нових проблем. Тим самим успішно реалізуючи основний принцип творчості – створення нового.

Дбаючи про розвиток творчого математичного мислення в учнів, залучаючи їх до творчої праці, ми створюємо необхідні умови для розвитку всіх якостей дітей. Учні захоплені справою до вподоби, в якій їм

удається досягнути успіху, проявляють наполегливість, силу волі в опануванні тими знаннями й уміннями, які далеко випереджають програмні вимоги, але вкрай необхідні для реалізації їхніх творчих задумів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Чашечникова О.С. Розвивасмо оперативність мислення учнів. Математика. 2004. № 11(263). С. 2–4.
2. Чашечникова О.С. Створення творчого середовища у процесі навчання математики з метою формування в учнів готовності до творчості. Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжн. зб. наук. робіт. Вип. 24. Донецьк: ТЕАН, 2005. Т. 174. С. 169.
3. Чашечникова О.С. Організаційно-діяльнісний блок системи розвитку творчого мислення. Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжн. зб. наук. робіт. Вип. 27. Донецьк: Фірма ТЕАН, 2007. Т. 74. С. 69.
4. Harel G., Sowder L. Advanced mathematical-thinking at any age: Its nature and its development. *Mathematical thinking and learning*. 2005. Vol. 7. № 1. P. 27–50.
5. Van Oers B. The development of mathematical thinking in school: a comparison of the action-psychological and information-processing approaches. *International Journal of Educational Research*. 1990. Vol. 14. № 1. P. 51–66.
6. Aizikovitsh-Udi E., Amit M. Developing the skills of critical and creative thinking by probability teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. P. 1087–1091.
7. Stein M.K., Grover B.W., Henningsen M. Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American educational research journal*. 1996. Vol. 33. № 2. P. 455–488.
8. Мехед Д.Б. Розвиток розумових дій у семикласників – учасників математичних олімпіад. Математика в школі. 2007. № 4(70). С. 43–46.



УДК 373.31:159.928

## РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Жаркова І.І., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті проаналізовано зміст понять «обдарованість» та «інтелектуальна обдарованість», виявлено тенденції розвитку інтелектуальної обдарованості в молодших школярів на уроках природознавства. Наведено типи пізнавальних завдань, які сприятимуть розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів під час вивчення природознавства.

**Ключові слова:** обдарованість, інтелектуальна обдарованість, актуальна й потенційна обдарованість, типи пізнавальних завдань для розвитку інтелектуальної обдарованості.

В статье проанализировано содержание понятий «одаренность» и «интеллектуальная одаренность», раскрыты тенденции развития интеллектуальной одаренности младших школьников на уроках естествознания. Приведены типы познавательных заданий, способствующих развитию интеллектуальной одаренности младших школьников при изучении естествознания.

**Ключевые слова:** одаренность, интеллектуальная одаренность, актуальная и потенциальная одаренность, типы познавательных заданий для развития интеллектуальной одаренности.

Zharkova I.I. INTELLECTUAL GIFTEDNESS DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT THE LESSONS OF NATURE STUDIES

The article analyses the content of the concepts “giftedness” and “intellectual giftedness”, reveals the tendencies of intellectual giftedness development of primary school pupils at the lessons of nature studies. The types of cognitive tasks that promote the intellectual giftedness development of primary school pupils at the lessons of nature studies are given.

**Key words:** giftedness, intellectual giftedness, actual and potential giftedness, types of cognitive tasks for intellectual giftedness development.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освітня система України зазнає перетворень у зв'язку зі зміною потреб і вимог суспільства. Нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарувань і талантів. Одним із вирішальних факторів у сучасних умовах економічного розвитку стає інтелектуальне виробництво, а важливою формою власності – інтелектуальна. Актуалізація інтелектуальних здібностей, які є суттєвим резервом людської цивілізації, може значно підвищити якість життя людей.

В Україні прийнято низку законів і програм (Закон України «Про освіту», Національну програму «Діти України», Програму розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей тощо), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Метою цієї діяльності є формування цілісної, саморегульованої системи щодо виявлення й підтримки обдарованої молоді; розвитку та реалізації її здібностей; сти-

мулювання творчої роботи учнів; активізації навчально-пізнавальної діяльності; формування резерву для вступу у вищі навчальні заклади; підготовки наукових, педагогічних і науково-технічних кадрів. Проте не всі школярі мають змогу відвідувати спеціальні навчальні заклади для обдарованої молоді. Тому існує необхідність розвитку інтелектуальної обдарованості та обдарованості загалом в умовах загальноосвітньої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній науці значна увага приділяється питанням обдарованості дітей. У працях дослідників (І. Кулагіна, Н. Лейтес, Р. Немов, П. Тадеєв, В. Юркевич та інші), які займаються проблемою розвитку обдарованості, розкриваються питання, що стосуються способів ранньої діагностики дитячої обдарованості, структури поняття «обдарованість», а також загальних напрямів розвитку всіх типів обдарованості в сім'ї та школі. Можливість розвитку інтелектуальних здібностей особистості в педагогіці та психології досліджується з різних позицій: теорії когнітивного розвитку (Ж. Піаже); розвитку спеціальних і загальних здібностей (Б. Ананьєв, В. Дружинін, С. Рубінштейн, Б. Теплов); вивчення віко-





вих особливостей розвитку обдарованості (Н. Лейтес); факторної теорії особистості (Г. Айзенк); онтологічної теорії інтелекту (М. Холодна); психології творчості (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, В. Юркевич та інші автори). Проте, незважаючи на всю теоретичну й практичну значущість вказаних досліджень, у педагогічній науці багато проблем дитячої обдарованості залишаються відкритими. Питання практичного втілення засад цілеспрямованого розвитку обдарованих дітей в умовах шкільного навчання залишається недостатньо розробленим. Психологічна й педагогічна література не розв'язує питання практичного забезпечення процесу розвитку обдарованості саме дітей молодшого шкільного віку.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати сутність інтелектуальної обдарованості та виявити тенденції її розвитку в молодших школярів на уроках природознавства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науковій літературі існує значна кількість підходів до розуміння сутності поняття «обдарованість», відповідно, чіткого загальноприйнятого **визначення обдарованості** немає. Зокрема, Л. Виготський, Н. Лейтес, О. Савенков розглядають обдарованість як генетично зумовлений компонент здібностей, що розвиваються у відповідній діяльності та деградують за її відсутності. С. Гончаренко, А. Петровський, В. Мотузний зазначають, що обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності, яка розвивається в процесі засвоєння індивідом надбань людства, його творчої діяльності. На думку О. Антонової, обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня, вищого за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [1].

Серед західних концепцій обдарованості найбільш визнаною є концепція, розроблена Дж. Рензуллі, згідно з якою обдарованість визначають три основні компоненти: *пізнавальна мотивація, досить високий рівень інтелектуального розвитку та здатність до творчості (креативність)* [9].

З огляду на твердження науковців можна зробити висновок, що обдарованість – це поєднання високого рівня інтелекту, твор-

чих здібностей, мотивації, які формуються під впливом соціальних факторів і чинників та розвиваються на основі задатків у діяльності.

Як зазначає П. Тадеєв, фундаментом обдарованості є задатки – спадкова передумова для розвитку майбутніх здібностей. Природа дає кожному особливі задатки, якщо вони не розвиваються, настає так зване «заморожування» задатків – такий механізм знищення будь-якої обдарованості. Задатки як природна спадкова основа формують здібності. Вони властиві кожній дитині, необхідно лише зуміти їх розкрити й розвинути. За рівнем розвитку здібностей розрізняють обдарованість, талант і геніальність [6]. Таким чином, обдарованість залежить від природних задатків та здібностей, що розвиваються в соціумі під впливом різноманітних факторів. Завданням учителя в практичній роботі з дітьми є не лише озброєння їх знаннями, уміннями й навичками з огляду на вікові особливості та закономірності педагогічного розвитку дитини, а й виявлення та розвиток їх обдарованості.

Проблема обдарованості оформилась як така завдяки вивченню інтелектуальної обдарованості. Початок цьому поклали дослідження вундтовської школи, зокрема, В. Штерна. Тривалий час обдарованість асоціювалась виключно з високими інтелектуальними здібностями людини. Згодом на підставі наявних наукових результатів у теорії й практиці розширилося розуміння сфер прояву людської обдарованості. На сьогодні в зарубіжній і вітчизняній науці домінує думка про існування різних видів обдарованості, що відрізняються певною специфікою прояву та алгоритмами розвитку. Зокрема, виокремлюють соціальну, академічну, інтелектуальну, фізичну (спортивну) та художню обдарованість [4].

У педагогіці й психології вважається, що в основі всіх видів обдарованості лежить інтелектуальна обдарованість, яку традиційно розглядають як загальну обдарованість, пов'язану з високим розвитком здібностей (інтелекту та креативності), оскільки властивості розуму стосуються всіх видів занять.

На переконання багатьох дослідників, *інтелектуальна обдарованість* – це система розвитку якості психіки, що визначає можливість досягнення людиною високих, незначних або неабияких результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [3, с. 3]. Це високий рівень розвитку мислення, пам'яті, уяви, що дає змогу успішно вирішувати різні завдання.

На думку В. Юркевича, *інтелектуальна обдарованість* – це не стільки здатність



навчатися, скільки вміння думати, аналізувати, зіставляти факти, тобто виконувати складну інтелектуальну роботу [8, с. 9].

Ми згодні з тлумаченням інтелектуальної обдарованості як «складної, багатомірної системи психічних ресурсів, яка не може бути зведена до набору когнітивних здібностей та інтегрує в собі мотиваційні, особистісні, ціннісні та інші індивідуально-психологічні властивості людини», сформульованим М. Холодною [7, с. 48]. Науковець підкреслює, що інтелектуально обдаровані люди, як правило, вирізняються високою інтелектуальною продуктивністю, що визначається мірою ефективності процесів надходження та переробки інформації, мають високий рівень готовності до генерації ідей («креативності» у вузькому значенні цього терміна, або дивергентного мислення) [7].

Д. Богоявленська та М. Богоявленська зазначають, що інтелектуально обдаровані особистості виділяються яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями в тому чи іншому виді діяльності (актуальна обдарованість) або мають внутрішні, потенційні передумови й психологічні можливості для таких досягнень (потенційна обдарованість) [2, с. 13].

Загалом інтелектуальна обдарованість виявляється в таких особливостях здійснення інтелектуальної діяльності:

- гнучкість мислення (здатність швидко та без внутрішніх зусиль переключатися з одного класу явищ на інший, встановлювати між ними асоціативні зв'язки, розглядати проблему з різних позицій);
- продуктивність мислення (здатність у проблемній ситуації створювати велику кількість ідей за короткий час);
- оригінальність в обробленні когнітивного матеріалу (здатність до створення ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, схильність до несподіваних рішень);
- високий рівень концентрації уваги (здатність заглиблюватися в завдання, схильність до відносно довгострокових занять);
- оперативність та ефективність мнемічних процесів (здатність запам'ятовувати факти, події, абстрактні символи, знаки).

У роки дитинства, не лише раннього та дошкільного, а й шкільного, саме загальні розумові якості мають найбільше значення, виступають на перший план. Якості розуму, спроби творчості значною мірою залежать від рис характеру та спрямованості особистості, а ці властивості набувають своєї визначеності знов-таки в ході вікового розвитку. Тому ранній розвиток і вдосконалення інтелектуальної обдарованості дітей – одне з найважливіших завдань.

Інтелектуальні здібності можна тренувати, удосконалювати, відточувати так само, як уміння грати на музичних інструментах чи спортивні прийоми. Для цього подібно до того, як ми відпрацьовуємо багато разів кожен рух, кожен прийом, щоб потім легко й вільно грати, можна відпрацьовувати також кожен прийом мислення. Робити це можна за допомогою комплексу пізнавальних завдань, які поступово ускладнюються. У їх основі лежить виконання учнями розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналогії, доведення істинності суджень.

Неабиякий потенціал у цій діяльності має навчальний предмет «Природознавство», у ході вивчення якого відбувається засвоєння системи інтегрованих знань про живу й неживу природу, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної та природоохоронної діяльності, формування ціннісного ставлення до природи й людини. Вивчаючи природу, спостерігаючи за тілами та явищами навколишнього світу, учні порівнюють їх, намагаються робити найпростіші узагальнення, замислюються над причинами явищ, що відбуваються. При цьому вони вправляються в аналізі й синтезі отриманих відомостей, у вмінні знаходити риси подібності та відмінності в тілах і явищах, в узагальненні подібних рис. Усе це має вагоме значення для розвитку розумових здібностей молодших школярів.

На уроках природознавства інтелектуальна обдарованість проявляється в інтересі до походження тіл і явищ природи, природних процесів та через ґрунтовне їх пояснення, у встановленні логічних взаємозв'язків у навколишньому світі, у виняткових здібностях до порівняння й класифікації. Дитина уважна до тіл і явищ природи; може довго концентрувати увагу на предметах, пов'язаних із природою; часто ставить запитання про походження чи функції об'єктів; добре запам'ятовує абстрактні поняття; демонструє розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Загалом зміст природознавства в початковій школі дібраний таким чином, що в ході його засвоєння відбувається формування в учнів інтелектуальних умінь (аналізувати, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, застосовувати аналогію). Тому до уроків природознавства необхідно добирати пізнавальні завдання для стимулювання пізнавальної активності учнів, при цьому давати дітям можливість вільно висловлювати свої припущення, а потім критично аналізувати й відбирати правильні відповіді. Головним



є сам процес розумової діяльності, різні варіанти досягнення результату. Природа пошуку в усіх випадках одна – дати відповідь на запитання «Як?» і «Чому?» та виявити допитливість.

Розглянемо основні типи пізнавальних завдань, які доцільно використовувати на уроках природознавства в початковій школі з метою розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів.

1. *Завдання для розпізнавання вивчених об'єктів за істотними ознаками.* Важливою розумовою операцією є виділення істотних ознак тіл і явищ. Уміння розпізнавати об'єкти за істотними ознаками полягає у виділенні істотних ознак об'єкта відповідно до мети завдання та віднесенні їх до одного чи декількох раніше зафіксованих у минулому досвіді класів об'єктів. Користуючись ознаками, дитина в подальшому зможе оволодіти фактично всіма загальнопізнавальними вміннями, оскільки вони пов'язані з виділенням ознак.

Для формування цього вміння доцільно використовувати такі завдання:

– завдання для визначення об'єкта за вказаними ознаками («Впізнай за описом», «Неіснуюча тварина (рослина тощо)»);

– завдання для вилучення зайвих об'єктів (ознак, властивостей тощо) з позиції сутності різних понять («Знайди зайве, поясни свій вибір»);

– завдання для самостійного встановлення істотних ознак і визначення об'єкта («Відгадай, що це», «Поясни мешканцям іншої планети, що це таке», «Нове призначення об'єкта»).

Виконуючи завдання цього типу, учні вчаться виділяти достатню кількість ознак об'єктів, відрізнити істотні ознаки від неістотних, встановлювати відповідність істотних ознак вивченим об'єктам. Тим самим створюються передумови для навчання дітей умінню порівнювати, оскільки порівнювати об'єкти можна лише за істотними ознаками.

2. *Завдання для порівняння об'єктів у формі зіставлення чи протиставлення.* Порівняння – другий після визначення властивостей і призначення предметів крок у пізнанні навколишнього світу. Його мета полягає у встановленні ознак подібності й відмінності між певними предметами чи явищами. Порівняння здійснюється в двох основних формах – зіставлення та протиставлення. Зіставлення спрямоване на визначення суттєвих ознак, спільних для низки об'єктів, а протиставлення спрямоване на встановлення відмінного в предметах і явищах, у визначенні їхніх суттєвих ознак та властивостей.

Для формування вміння порівнювати необхідно використовувати такі завдання:

– завдання для часткового порівняння, що вимагає встановлення лише подібності або лише відмінності («Що спільного?», «Чим відрізняються?»);

– завдання, у яких потрібно порівняти об'єкти на основі самостійно встановлених ознак («Визначити, за якою ознакою розподілили об'єкти на групи. Дати назву кожній групі»);

– завдання, що передбачають визначення подібності між зовні не схожими об'єктами на основі вказаних істотних ознак («На що схоже, або ланцюжок порівнянь», «Чарівні плями»);

– завдання, що передбачають протиставлення цього об'єкта подібному, з яким його можна сплутати («Із чим можна порівняти?»);

– завдання для повного порівняння, що вимагає встановлення подібності й відмінності об'єктів («Що спільного та чим відрізняються?»).

3. *Завдання для класифікації тіл і явищ природи за істотними ознаками.* Класифікація – це наступний крок аналізу й пізнання навколишнього світу. Якщо порівняння – це пошук подібних і відмінних ознак чи властивостей, то класифікація – це віднесення об'єктів до класу, у межах якого предмети не відрізняються за прийнятою ознакою або критерієм. За іншими ознаками вони можуть відрізнятися.

Щоб формувати в учнів уміння класифікувати, варто пропонувати їм такі завдання:

– завдання на визначення об'єкта за вказаними ознаками («Встанови відповідність», «Знайди пару»);

– завдання, що передбачають розподіл об'єктів на групи за самостійно встановленими суттєвими ознаками («Із запропонованого переліку вибери об'єкти певної категорії та визнач, яка ознака їх об'єднує»).

4. *Завдання для встановлення причинно-наслідкових зв'язків.* Оволодіти вмінням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки спроможний учень, який уже має достатній досвід різнобічного аналізу об'єктів, порівняння, виділення істотних ознак і зв'язків із позиції «причина – наслідок». Завдання для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими тілами та явищами природи в процесі продуктивної діяльності відіграють важливу роль у розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів. Відкриття кожного зв'язку – це крок до глибшого розуміння навколишнього світу. Чим більше й частіше учень осмислює різноманітність зв'язків між тілами та явищами природи, тим більш узагальненими





вони стають та зручними для виявлення їх у нових ситуаціях.

Самостійне встановлення причинно-наслідкових зв'язків – це складна пошукова діяльність. У ній інтегруються багато розумових прийомів: аналіз матеріалу, порівняння окремих його частин, синтез, виділення істотних ознак і зв'язків, теоретичне узагальнення. З метою формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки необхідно використовувати такі завдання:

завдання для визначення причини й наслідку в цьому висловлюванні («З двох речень склади одне, вставивши між ними «тому що». У новому реченні визнач, що від чого залежить»);

– завдання для формулювання одиничних суджень про причину або наслідок певної залежності (наприклад, «Чому білка взимку не впадає в сплячку?»);

– завдання для формулювання розгорнутих суджень про причину чи наслідок складних залежностей («Що було б, якби...», «Що станеться, якщо...»);

– завдання для виявлення причини або наслідку, подані в проблемній формі (наприклад, «Тіло птахів вкрито пір'ям, яке добре захищає їх від холоду, то чому ж більшість птахів відлітають у теплі краї?»).

5. *Завдання, що передбачають використання аналогії як засобу переносу способу дії.* Завдання цього типу є близькими до завдань на порівняння. Вони передбачають формулювання судження про ознаки чи властивості одного об'єкта або способу дії на основі його подібності з іншими. Тобто прийом аналогії базується на операції порівняння та є послідовним співвіднесенням і зіставленням суттєвих ознак та способів дій. Проте під час порівняння виявляються й фіксуються лише подібність чи відмінність об'єктів за властивостями та відношенням, уже встановленим, до порівняння. А під час аналогії між двома об'єктами (способами дій) в одного з них певні властивості (операції) не подані. Тільки здійснення аналогії дає змогу перенести відомі, визначені властивості та зв'язки (операції) з одного об'єкта (способу дії) на інший.

Для формування цього вміння доцільно використовувати такі завдання:

– завдання на асоціативну аналогію («Охарактеризуй об'єкт чи явище за поданим зразком»);

– завдання на алгоритмічну аналогію («Охарактеризуй об'єкт, вставивши в речення пропущені слова. За таким же зразком охарактеризуй інший об'єкт»);

– завдання на евристичну аналогію (наприклад, «Пригадай, який ґрунт легше роз-

пушити: той, на якому ростуть рослини, чи той, на якому вони відсутні. Як використовують це явище для боротьби з ярами?»).

6. *Завдання для доведення істинності судження.* Уміння знаходити аргументи та доводити істинність судження відіграє вирішальну роль у розумовому розвитку школярів, спонукаючи їх до здійснення переносу знань. Доведення – це прийом розумової діяльності, що полягає в обґрунтуванні певного положення за допомогою наведення суджень, істинність яких безсумнівна та доведена практикою.

Для формування в учнів початкової школи вміння доводити істинність судження варто пропонувати їм такі завдання:

– завдання, які для обґрунтування тези вимагають незначної кількості аргументів, наприклад, 1–2 відомих із минулого досвіду фактів, свідчень, правил («Підтвердь або спростуй твердження, поясни свою думку»);

– завдання для доведення за аналогією («Міркуючи за зразком, доведи, що...»);

– завдання для доведення судження, аргументи якого учні встановлюють самостійно (наприклад, «Доведи, що життя сучасної людини неможливе без корисних копалин»);

– завдання для формування вміння правильно й повно формулювати твердження та закономірності («Уточни наведені твердження», «Сформулюй «закони» про тіла чи явища природи»).

Усі ці пізнавальні завдання передбачають оригінальне розв'язання, вибір раціональних способів дослідження, а також потребують від кожного учня гнучкості й оригінальності мислення, творчої активності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, за певних умов усім здоровим дітям, які, на думку Н. Лейтеса, є інтелектуально обдарованими внаслідок дії вікового фактора, можна допомогти стати розумними дорослими людьми. Обдарована особистість за сприяння освітньо-виховного середовища та застосування відповідних технологій, а також завдяки мотивації й наполегливій праці може досягти вищих результатів у власному розвитку. На рівні школи необхідною умовою є наявність у вчителів навичок розпізнавання обдарованості своїх учнів, створення для них відповідних умов у плані навчання та стосунків з однолітками.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир: ЖДУ, 2005. 456 с.
2. Богоявленская Д., Богоявленская М. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.





3. Бугайова Н. Особливості міжособистісної взаємодії інтелектуально обдарованих дітей. URL: [http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/28703-Osoblivost%D1%96\\_m%D1%96zhosobist%D1%96sno/1.html](http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/28703-Osoblivost%D1%96_m%D1%96zhosobist%D1%96sno/1.html).

4. Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

5. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. Лейтеса. М.: ИЦ «Академия», 1996. 416 с.

6. Тадеєв П. Обдарованість і творчість особистості: американський підхід: монографія.

Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 240 с.

7. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

8. Юркевич В. Про окремі типи обдарованості. Завуч. 2003. № 17–18. С. 9–10.

9. Renzulli J. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *Conceptions of Giftedness* / eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge, 1986. P. 53–92. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/b0a6/0bdc11e9fefa8c2b1ae71f0fbd324c8fac12.pdf>.

УДК 54.001

## ПРИНЦИПЫ ОБЩЕГО РЕШЕНИЯ СТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

Невзат А. Гюнджегору Невзат

*Институт проблем образования Азербайджанской Республики*

Во многих случаях в целях определения единственного решения задачи по химии в условиях указываются все сведения. Для определения искомой величины в условиях приводятся непротиворечащие решению задачи дополнительные сведения. В решении такого рода задач всегда получается одинаковый результат, независимо от используемых материалов. В решении многих стандартных задач все необходимые сведения приводятся в условиях. Поэтому решение таких задач не требует поиска специальных методов. Можно провести расчеты с использованием известных формул, простых пропорций и тривиальных методов.

**Ключевые слова:** задача, уравнение, решение проблем, математический расчет, молекулярная масса.

У багатьох випадках з метою визначення єдиного рішення задачі з хімії в умовах вказуються всі відомості. Для визначення шуканої величини в умовах наводяться додаткові відомості, що не суперечать рішенню задачі. У рішенні таких завдань завжди маємо однаковий результат, незалежно від матеріалів, що використовуються. У вирішенні багатьох стандартних задач всі необхідні відомості наводяться в умовах. Тому рішення таких завдань не потребує пошуку спеціальних методів. Можна провести розрахунки з використанням відомих формул, простих пропорцій і тривіальних методів.

**Ключові слова:** задача, рівняння, рішення проблем, математичний розрахунок, молекулярна маса.

Nevzat A. Gyundzhegoru Nevzat. PRINCIPLES OF THE GENERAL SOLUTION OF STANDARD TASKS OF CHEMISTRY

The only solution to the research problem in many cases is accurate information. In order to determine the amount of information required, it is sometimes referred to additional information. Regardless of the data used to solve these problems, the same result is always obtained. Many standard methods of solving problems in chemistry provide all the necessary coefficients of the equation in the condition of the problems. Thus, there is no need to create special methods for solving such problems. Famous formulas by using simple relationships help you go through all the stages of calculation.

**Key words:** problem, equation, solution of problems, mathematical calculation, molecular weight.

**Постановка проблемы.** Единственное решение проблемы исследования во многих случаях – достаточно точная информация. Для определения необходимой информации иногда нужны дополнительные сведения. Независимо от использованных данных в решении этих проблем, всегда получается одинаковый результат. Многие стандартные методы решения задач в химии предусматривают все необходимые коэффициенты уравнения в условии задач.

Таким образом, нет необходимости в создании специальных методов для решения таких заданий. Известные формулы за счет использования простых соотношений помогают пройти все этапы расчета.

**Анализ последних исследований и публикаций** известных ученых в области новых методов решения стандартных задач по химии в данной статье представлен работами следующих авторов: В. Аббасов, М. Аббасов, Н. Абышов, В. Алиев [1],



Р.А. Лидин, В.А. Молочко, Л.Л. Андреева [2], Н.С. Ахметов [3], Э. Шрайвер [4], М.Ш. Жамбулова [5].

Целью статьи является изучение новых методов поэтапного решения стандартных задач по химии.

**Изложение основного материала исследования.** Метод решения задачи. Метод поэтапного решения является одним из самых простых. Например, в задаче, где требуется вычислить появившуюся в конечном итоге массу вещества, в схеме ряда последовательных химических трансформаций применяется указанный метод. В самом упрощенном случае нам не требуется обозначать переменную знаком «X», можно сразу проводить расчеты и найти ответ в числах. Решая задачи такого типа (табл. 1), целесообразно использовать количество молей. В таком случае можно даже пропустить некоторые алгоритмы.

Полученный после реакции осадок отделяется путем процеживания. Вычислите массовую долю соли в полученном растворе (в %). Решение задачи необходимо разделить на несколько этапов:

I этап: вычисление массы начальных растворов – используется формула:

$$m_{\text{рас}} = \rho_{\text{рас}} \cdot V_{\text{рас}}, \quad (1)$$

$$m(\text{CaCl}_2) = 1,083 \cdot 100 = 108,3 \text{ г};$$

$$m_{\text{рас}}(\text{Na}_3\text{PO}_4) = 1,04 \cdot 150 = 156 \text{ г}$$

II этап: вычисление массы солей в смешанных растворах – используется формула:

$$m_{\text{соль}} = \omega_{\text{соляной раствор}} / 100, \quad (2)$$

$$m(\text{CaCl}_2) = \frac{10 \cdot 108,3}{100} = 10,83 \text{ г};$$

$$m(\text{Na}_3\text{PO}_4) = \frac{10 \cdot 108,3}{100} = 6,24 \text{ г}.$$

III этап: моль количество солей в смешанных растворах вычисляется формулой:

$$\nu = m/M, \quad (3)$$

$$\nu(\text{CaCl}_2) = \frac{10,83}{111} = 0,09757 \text{ mol};$$

$$\nu(\text{Na}_3\text{PO}_4) = \frac{6,24}{164} = 0,038 \text{ mol}.$$

Записываем уравнение реакции:  $3\text{CaCl}_2 + 2\text{Na}_3\text{PO}_4 \rightarrow 2\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2 + 6\text{NaCl}$ . В данной задаче моль количество двух взаимодействующих веществ нам известно. Если соотношение молей начальных веществ выглядит как соотношение стехиометрических коэффициентов в уравнении

(т. е. нет лишнего вещества), то соотношение их молей выглядит как 3:2. Если одно из веществ в избыточном количестве, то вещество с наименьшим количеством молей полностью входит в реакцию и задача решается на данной основе. Для определения излишества определенного вещества найденное количество солей делится на стехиометрический коэффициент.

$$\frac{0,09757}{3} > \frac{0,038}{2}$$

$\text{CaCl}_2$  остается в избытке, так как его моль количества больше. Следовательно, задачу нужно решить по  $\text{Na}_3\text{PO}_4$ .

IV этап: количество вступающих по указанному уравнению в реакцию и полученных веществ определяется с помощью соотношения:

$$\frac{\nu a}{a} = \frac{\nu b}{b} = \frac{\nu c}{c} = \frac{\nu d}{d}, \quad \frac{\nu(\text{CaCl}_2)}{3} =$$

$$\frac{0,038}{2} = \frac{\nu[\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2]}{2} = \frac{\nu \text{NaCl}}{6}.$$

0,038 mol – это количество вступающего в реакцию  $\text{Na}_3\text{PO}_4$ . Из этого:  $\nu(\text{CaCl}_2) = 0,057 \text{ mol}$  вступает в реакцию.  $\nu[\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2] = 0,038 \text{ mol}$ . Получается  $\nu(\text{NaCl}) = 0,114 \text{ mol}$ .

V этап: вычисляем массу, вступающую в реакцию и получаемую в ходе реакции веществ с помощью формулы:

$$m = \nu \cdot M. \quad (4)$$

Вступает в реакцию  $m(\text{CaCl}_2) = 0,057 \cdot 111 = 6,33 \text{ г}$ . Получается  $m[\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2] = 0,038 \cdot 310 = 11,78 \text{ г}$ ;  $m(\text{NaCl}) = 0,114 \cdot 58,5 = 6,67 \text{ г}$ .

VI этап: масса полученного конечного раствора равна разнице суммы массы смешанных растворов с массой выделяемого осадка.

$$m_{\text{рас}}(\text{конечный}) = 156 + 108,3 - 11,78 = 252,2 \text{ г}$$

VII этап: в полученном конечном растворе имеется излишнее количество находящегося в растворимом состоянии  $\text{CaCl}_2$  и  $\text{NaCl}$ . Вычислим их массовую долю формулой:

$$\omega = m_{\text{соль}} / m_{\text{соль}}, \quad (5)$$

$$\omega(\text{CaCl}_2) = \frac{10,83 - 6,33}{252,2} = \frac{4,5}{252,2} = 0,017;$$

$$\omega(\text{NaCl}) = \frac{6,67}{252,2} = 0,026.$$

В решении данных задач использованы зависимость массы от плотности, зависимость массы от количества молей, за-

Таблица 1

раствор $\text{CaCl}_2$			раствор $\text{Na}_3\text{PO}_4$		
$\omega$ (%)	$\rho_{\text{рас}}$ (г/мл)	$V_{\text{рас}}$ (мл)	$\omega$ (%)	$\rho_{\text{рас}}$ (г/мл)	$V_{\text{рас}}$ (мл)
10	1,089	100	4	1,04	150



висимость массы компонента от массы системы, формула вычисления массовой доли компонента в растворе и закон сохранения массы вещества.

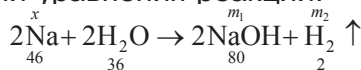
**Метод прямого математического расчета.** Часто попадаются такие задачи, которые не нуждаются в решении поэтапным расчетом. Например, зная массу вещества в конце трансформационной цепи, нужно вычислить массу вещества в начале цепи. В таких случаях мы отмечаем неизвестную величину знаком  $x$ . Далее последовательным поэтапным вычислением доходим до известной массы.

**Какое количество Na требуется добавить в 100 г воды для получения 7,8-процентного раствора NaOH?**

Решение: Отметим массу Na знаком  $x$ . В этом случае масса конечного раствора будет такой:

$$m_{\text{рас}} = m_{(\text{Na})} + m_{(\text{H}_2\text{O})} - m_{(\text{H}_2)};$$

Вычислим массу NaOH и водорода на основании уравнения реакции:



$$m_1 = \frac{80x}{46} = 1,74x; \quad m_2 = \frac{2x}{46} = 0,435x \text{ gr.}$$

Согласно условию,  $\omega(\text{Na}) = 7,8\%$ .

$$\frac{0,078}{1,74x} = \frac{m(\text{NaOH})/m(\text{раствор})}{100+x-0,435x} = > 1,74x = 7,8+0,078-0,034x.$$

Отсюда:  $x = 4,6 \text{ gr Na}$ .

Таблица 2

### Задача 2. Вещества для изготовления раствора

$m_{\text{вода}}$ (в граммах)	$m_{\text{соль}}$ (в граммах)
20	5

При проведении каких опытов при температуре 50°C получится  $K_h=400 \text{ г/л}$ ?

1. Добавить в вещество 3 г соли.
2. Выпарить из вещества 7,5 г воды.
3. Добавить в раствор 5 г соли и 100 г воды.

Решение: Если при температуре 50°C  $K_h=400 \text{ г/л}$ , следовательно, в 1000 г воды можно растворить 400 г соли. В таком случае, в 1000 г воды → можно растворить 400 г соли; в 20 г воды → растворится  $x \text{ г соли}$ .  $x = 8 \text{ г}$ .

Таким образом, для получения насыщенного раствора при температуре 20°C требуется добавление  $8-5=3 \text{ г}$  (задача 1 верна). При выпаривании 765 г из 20 г воды получается насыщенный раствор. В 20 г воды → растворить 8 г соли. В 12,5 г воды → растворяется 7,5 г соли.  $Y = 5 \text{ г}$

соли. Следовательно, при выпаривании из 20 г воды 7,5 г получается насыщенный раствор.  $K_h = \frac{5}{12,5} \cdot 1000 = 400 \text{ г/л}$  (задача 2 верна).

При добавлении в раствор 5 г соли получается  $5+5=10 \text{ г соли}$ . При добавлении 10 г воды получается  $20+10=30 \text{ г воды}$ .

$$K_h = \frac{10}{30} \cdot 1000 \approx \frac{333 \text{ г}}{\text{л}}.$$

Получается меньше 400, и 3 опыт проводить нельзя. Тогда ответ будет: задачи 1 и 2.

При решении задач на вычисление массовой доли элемента по химической формуле или определение формулы по массовой доле элемента необходимо знать следующее. Для умножения относительной атомной массы элемента на его индекс по отношению к относительной молекулярной массе, рассчитанной по формуле вещества, называется доля массы элемента, которая отображается буквой  $\omega$ . Доля массы получает величину между 0–1. В случае применения процентов – умножается на 100%.

$\omega = n \cdot A_r(E) / M_r$  (масса) получает величину между 0–1.

$\omega = n \cdot A_r(E) / M_r$  (масса)  $\cdot 100\%$  получает величину между 0–100%.

Таблица 3

### Задача 3. Соединения

Соединения	В соединении
	$\omega(\text{H})$
$\text{XH}_4$	25 %

Рассчитайте относительную молекулярную массу  $\text{XO}_2$ .  $A_r(\text{O})=16$ .

Решение: В  $\text{XH}_4$  имеется 4H. Требуется отображать долю массы каждого элемента сверху, а относительную атомную массу – умножить на индекс и отобразить снизу.  $\overset{75}{\text{X}} \overset{25}{\text{H}_4}$ .  $X \cdot 4 = 12$ . Следовательно,  $M_r(\text{XO}_2) = 12 + 2 \cdot 16 = 44$

В смеси из купороса меди ( $\text{CuSO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$ ) и кристаллической соды ( $\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10\text{H}_2\text{O}$ ) имеется вода массой 38%. Вычислите массу каждого вещества в смеси.

Решение: Отметим долю купороса меди в смеси знаком  $x$ . Тогда, в соответствии с формулой

$$\omega = m(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) / m \text{ (масса)},$$

в  $m$  грамме смеси получится  $mx \text{ г}$  купороса меди и  $(m-mx) \text{ г}$  кристаллической соды:

$$M_r(\text{H}_2\text{O})=18; \quad M_r(\text{CuSO}_4 \cdot 5 \text{H}_2\text{O})=250; \\ M_r(\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10\text{H}_2\text{O})=286.$$



Масса воды в  $m$  г  $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$  составит  $\frac{(m-mx) \cdot 10 \cdot 18}{286}$  г.

Масса воды в смеси по доле массы воды составит  $0,38m$ . Тогда:

$$0,38m = \frac{5 \cdot 18 \cdot m}{250} + \frac{10 \cdot 18 \cdot (m-mx)}{286};$$

$$0,38m = 0,36mx + 0,63m - 0,63mx \rightarrow$$

$$0,63mx - 0,36mx = 0,63m - 0,38m;$$

$$0,27mx = 0,25m;$$

$$x = \frac{0,25m}{0,27m} = 0,925.$$

Следовательно, в  $m$  г смеси  $\omega(\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}) = 0,925$  или  $92,5\%$ . В этом случае получается:  $\omega(\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10\text{H}_2\text{O}) = 100 - 92,5 = 7,5\%$ .

**Выводы из проведенного исследования.** Способ прямого расчета имеет некоторые преимущества по сравнению с дру-

гими способами, однако способ решения задачи зависит от условий данной задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Аббасов В., Аббасов М., Абышов Н., Алиев В. Учебник по химии. Баку: Азполиграф, 2004. С. 86–89.
2. Лидин Р.А., Молочко В.А., Андреева Л.Л. Неорганическая химия в реакциях: справочник. М., 2007. 637 с.
3. Ахметов Н.С. Общая и неорганическая химия. М.: Высшая школа, Издательский центр «Академия», 2001. С. 253–269.
4. Шрайвер Э. Неорганическая химия. М.: Мир, 2004. Т. 1. 679 с.
5. Жамбулова М.Ш. Развитие неорганической химии (Историко-методологический аспект). Алма-Ата, 1981. 187 с.

УДК 373.5.016:811.161.2'367.633

## СУПРОВІДНЕ ВИВЧЕННЯ ПРИЙМЕННИКА В 6 КЛАСІ

Стефанишин К.Л., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри української мови  
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет  
імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

У статті запропоновано методику супровідного опрацювання прийменника в ході вивчення повнозначних частин мови в 6 класі. Визначено зміст і окреслено види робіт, що дозволяють одночасно з вивченням іменника, прикметника, числівника, займенника звернути увагу на особливості вживання прийменника з іменними частинами мови в непрямих відмінках. Розроблено систему вправ, спрямовану на практичне засвоєння прийменниково-відмінкових форм, що викликають в учнів найбільші труднощі у вживанні.

**Ключові слова:** прийменник, прийменниково-відмінкові конструкції, іменник, прикметник, числівник, займенник.

В статье предложена методика сопроводительной обработки предлога в ходе изучения знаменательных частей речи в 6 классе. Определено содержание и обозначены виды работ, позволяющие одновременно с изучением существительного, прилагательного, числительного, местоимения обратить внимание на особенности употребления предлога с именными частями речи в косвенных падежах. Разработана система упражнений, направленная на практическое усвоение предложно-падежных форм, вызывающих у учащихся наибольшие трудности в применении.

**Ключевые слова:** предлог, предложно-падежные конструкции, существительное, прилагательное, числительное, местоимение.

Stefanyshyn K.L. ACCOMPANYING LEARNING OF THE PREPOSITION IN THE 6TH FORM

The method of accompanying learning of the preposition is proposed in the course of study of the main parts of speech in the 6th form. The content is defined and the types of work that allow to pay attention to the peculiarities of the use of the preposition with the nominal parts of speech in the indirect cases simultaneously with the learning of the noun, adjective, numeral, pronoun are outlined. A system of exercises is developed, aimed at the practical learning of prepositional-case forms, which cause the greatest difficulty in using by students.

**Key words:** preposition, prepositional-case forms, noun, adjective, numeral, pronoun.

**Постановка проблеми.** Тема «Прийменник» нелегко засвоюється учнями загальноосвітньої школи. Про це свідчать

типові помилки, пов'язані з використанням прийменників: відсутність необхідного прийменника (*грати футбол*), уживання





зайвого прийменника (*вчитель з математики*), неправильний вибір прийменника (*в сім годин*), неправильне вживання форми іменника в прийменниковому сполученні (*бігти по сходам*), неправильне написання прийменників (*восени і в зимку*), порушення принципу милозвучності у вживанні прийменників (*жив в селі*), порушення стилістичних норм (*домашнє завдання задають заради закріплення вивченого матеріалу*) тощо. Завдання визначити прийменники в тексті, дібрати необхідний прийменник у процесі конструювання словосполучень, відредагувати прийменникові конструкції відповідно до норм правильності та вимог чистоти, виразності українського мовлення викликають в учнів значні труднощі. Це частково можна пояснити тим, що в системі мови прийменникам відводять здебільшого другорядну роль, вважаючи їх службовими, синсемантичними словами й розміщуючи на периферії морфологічного ярусу мови [3]. З іншого боку, впливає і той фактор, що з кожною появою нової навчальної програми з рідної мови спостерігається тенденція до зменшення кількості годин, відведених на вивчення прийменника, що пов'язано, очевидно, зі скороченням загальної кількості уроків із мови.

Відповідно до навчальної програми з української мови [4] опрацювання прийменника як частини мови відбувається в 7 класі. Програмою визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Так, унаслідок вивчення прийменника учні повинні оволодіти такими уміннями й навичками: знаходити прийменники в тексті; відрізнити їх від сполучників і часток; правильно поєднувати з іменниками; застосовувати правила правопису прийменників; аналізувати тексти щодо правильності використання прийменників із відмінковими формами іменників; складати речення з різноманітними прийменково-іменниковими конструкціями; редагувати тексти щодо правильності використання прийменникових засобів милозвучності мовлення [4, с. 59]. На вивчення цієї теми відводиться всього 3 години. На наш погляд, ураховуючи важливість функціонування прийменників як мовного засобу в усному й писемному мовленні учнів, така кількість годин є недостатньою та є однією з причин неповного засвоєння навчального матеріалу, а звідси – виникнення мовленневих помилок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні засади вивчення прийменників у школі були розроблені ще в 50-х роках минулого століття професором В. Масальським. Згодом на сторінках укра-

їнських методичних журналів з'являються статті, методичні розробки науковців і педагогів-практиків (Ф. Бабій, М. Бардаш, О. Блик, В. Ващук, Є. Гордієнко, О. Іваненко, Н. Іваницька, А. Колодяжний, М. Коломієць, М. Стельмахович та ін.), присвячені особливостям опрацювання прийменника. Сучасні лінгводидакти звертають увагу на функціонально-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи до вивчення прийменника з опорою на мовленнєву діяльність (Г. Горох, Г. Демидчик, К. Крутій, К. Стефанишин). Проте, як свідчить аналіз науково-педагогічних і лінгводидактичних джерел, об'єктом уваги дослідників є методика вивчення прийменника в 7 класі, тобто на спеціально відведених для цього уроках.

**Постановка завдання.** Мета статті – запропонувати методика супровідного опрацювання прийменника в ході вивчення іменних частин мови в 6 класі, спрямовану на практичне засвоєння прийменково-відмінкових форм, що викликають в учнів найбільші труднощі у вживанні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проаналізувавши програмовий матеріал, визначаємо зміст і окреслюємо види робіт до конкретної теми заняття (таблиця 1).

Правильне вживання прийменників є необхідною вимогою морфологічних і синтаксичних норм сучасної української літературної мови, за якими прийменник – обов'язковий компонент іменникових форм у місцевому відмінку. Якщо називний і кличний відмінки вживаються без прийменників, родовий, давальний, знахідний, орудний – без прийменників і з прийменниками, то місцевий відмінок – тільки з прийменниками. При цьому він здатен виражати просторові (*учні біля школи*); часові (*завдання на тиждень*); причинові (*плакати від болю*); об'єктні відношення (*питати про школу*); відношення мети (*піти по воду*); способу дії (*зробити з охотою*) тощо. У процесі вивчення тем «Відмінки іменників», «Відмінювання іменників» ми практично знайомимо школярів з уживанням прийменників з іменниками, використовуючи вправи на введення необхідних прийменників і відповідних іменникових закінчень, комунікативні завдання, зокрема запитання, які вимагають певної відповіді з використанням іменників із прийменниками, ситуативні вправи, які спонукають до вживання в мовленні прийменників.

**Вправа 1.** Перепишіть, ставлячи подані в дужках іменники в потрібній формі. Чим зумовлений вибір того чи іншого відмінка?

*Не спинятися перед (перешкоди), прямувати до (мета), об'єднатися з (одноду-*



мець), не зважати на (сумніви), не розраховувати на (підтримка), бути впевненим у (перемога), звернутися до (матір), йти понад (Дніпро), прийти на (консультація), спинитися посеред (вулиця), зустрітися край (село).

**Вправа 2.** I. Спишіть, вставляючи відповідні прийменники й закінчення в іменниках. Свою думку обґрунтуйте.

Створений (по, за) мотив (-ам, -ами).

Розпочатий (по, за) ініціатив (-і, -ою).

Каталог (з, по) ус (-іх, їм) галуз (-ей, -ях) науки.

Сумувати (по, за) рідн (-ому, -им) кра (-ю, -єм).

Були (по, у) всіх кімнат (-ах, -ам) музею.

II. Як слід розцінювати інші варіанти словосполучень? Яка якість мовлення порушується?

**Вправа 3.** Дайте відповіді на запитання.

1. У якій школі ти навчаєшся?

2. Де (на якій вулиці) вона знаходиться?

3. Із ким ти сидиш за партою?

4. Де (на якому поверсі) знаходиться бібліотека, якою ви користуєтесь?

5. Які книжки тобі подобається читати?

6. В які ігри ти любиш грати?

7. Де ти відпочивав під час канікул?

**Вправа 4.** Розкажи присутнім у класі, як обладнаний твій куточок удома: які меблі й де вони стоять? Що є в шафі, на шафі? Де лежать твої книжки, зошити? Як обладнаний твій робочий стіл?

**Вправа 5.** Погляньте у вікно й розкажіть, що ви побачили на шкільному спортивному майданчику.

Опрацювання теми «Відмінювання числівників» сприяє виробленню вмінь шести-класників правильно вживати відмінкові форми числівників із прийменниками, використовувати числівники й відповідні прийменники для позначення часу (годин), удосконалюючи таким чином правильність учнівського мовлення, його точність і чистоту.

**Вправа 1.** Прочитайте текст, дотримуючись норм відмінювання числівників і сполучення числівників із прийменниками.

*Швидкості, які ми спостерігаємо в навколишньому світі, надзвичайно різноманітні. Наведемо деякі найцікавіші цифри.*

Таблиця 1

**Робота над прийменником у 6 класі в ході вивчення розділу «Морфологія. Орфографія»**

Тема уроку	Зміст роботи	Види робіт
<i>Іменник</i>		
Відмінки іменників.	Практичне засвоєння особливостей уживання прийменників з іменниками в непрямих відмінках.	Вставка пропущених закінчень іменників після прийменників; відповіді на запитання;
Відмінювання іменників	Правильне вживання відмінкових закінчень іменників після прийменників	Ситуативні завдання (створення висловлювання відповідно до ситуації спілкування)
<i>Прикметник</i>		
Ступені порівняння прикметників, їх творення	Прийменник як елемент складових конструкцій на позначення вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників	Утворення ступенів порівняння прикметників типу <i>старший за мене, міцніший від нього, дорожчий над усе</i>
<i>Числівник</i>		
Відмінювання числівників	Правильне вживання форм непрямих відмінків числівників із прийменниками. Правильне вживання числівників для позначення дат, часу (годин)	Виразне читання тексту; побудова конструкцій на позначення часу; створення розмови-діалогу за опорними словами
<i>Займенник</i>		
Займенник. Написання займенників із прийменниками окремо.	Роздільне написання прийменників із займенниками. Уживання займенників із прийменниками.	Наголошування особових займенників за наявності чи відсутності прийменника; доповнення мовного матеріалу займенниками;
Особові займенники, їх відмінювання. Приставний <i>н</i> у формах особових займенників.	Поява приставного <i>н</i> у займенників 3-ї особи непрямих відмінків.	заміна займенників протилежними за змістом; конструювання словосполучень, речень
Правопис займенників	Ні в заперечних займенниках. Уживання прийменників із заперечними й неозначеними займенниками (ні до кого, дехто з них)	



Швидкість розміреного кроку людини близько 3,6 км/год. Бігун на короткій дистанції розвиває швидкість 36 км/год, бігун на довгі – 25 км/год, плавець – 7,2 км/год. Досягнення людини мають скромний вигляд на фоні «рекордів» представників тваринного світу: слон – до 40 км/год, заєць-русак – до 60 км/год, страус – до 80 км/год, антилопа гну – до 90 км/год.

Найшвидше по землі рухається гепард. Відомий випадок, коли він покрив відстань близько 650 м за 20 секунд, що відповідає середній швидкості 120 км/год. У здатності прискорюватися гепард перевершує гоночний автомобіль: за 2 секунди нарощує швидкість від 0 до 72 км/год.

У плаванні чудові результати показують кити (до 40 км/год), кальмари (до 55 км/год), дельфіни (до 37 км/год), а також шкіряста черепаха (до 35 км/год), особливо порівняно з її швидкістю на суші (0,8 км/год). Чемпіоном серед риб вважається риба-меч, яка розвиває швидкість до 135 км/год.

Серед жителів повітряного океану рекорд швидкості належить золотавому орлу (160 км/год).

Тільки найшвидші представники фауни можуть конкурувати у швидкості з неживою природою: хмари (до 72 км/год), лавини (до 108 км/год), вітер (до 252 км/год під час урагану) (Із журналу).

**Вправа 2.** Складіть речення. Використуйте різні способи називання часу. Правильно вживайте числівники в непрямих відмінках після відповідних прийменників.

Зараз (7.00; 13.00; 21.15; 9.30; 17.45; 19.55; 22.59).

Зустріч розпочнеться (9.00; 10.30; 12.00; 17.40; 12.45; 18.55).

Поїзд прибуває (6.00; 18.00; 11.05; 14.15; 23.20; 12.50).

**Вправа 3.** I. Складіть розмову-діалог, використовуючи опорні слова (котра година? Пів на першу. О дев'ятій годині. За п'ятнадцять друга тощо).

II. Якій якості мовлення сприяє вдале використання числівників?

Взаємозв'язок із прийменниками у вивченні займенників простежується в ході опрацювання тем «Займенник. Написання займенників із прийменниками окремо», «Особові займенники, їх відмінювання. Приставний *n* у формах особових займенників», «Правопис займенників». Оскільки з правилом роздільного написання займенників із прийменниками школярі знайомі ще з початкової школи, на цьому етапі ми лише повторюємо засвоєні відомості. Основна робота спрямована на формування вмінь правильно вживати займенники

в мовленні у сполученні з прийменниками (уживання перед займенником мною прийменників *зі, піді, наді, переді* з метою забезпечення милозвучності; особливості вживання й написання прийменників із заперечними й неозначеними займенниками: *ні до кого, хтозна з ким*; поява приставного *n* у непрямих відмінках 3-ї особи після прийменників; особливості наголошування займенників за наявності чи відсутності прийменника). У процесі вивчення зазначених тем метою є покращення мовлення школярів, його правильності й виразності.

**Вправа 1.** Поставте наголос у поданих займенниках. Що послужило причиною зміни наголосу?

Тебе – до тебе; його – у нього; мене – у мене; її – за неї.

**Вправа 2.** З'єднайте прийменники *з, над, під, перед* із орудним відмінком займенників *я, весь*. Як зміниться форма прийменників? Із якою метою вживаються в мовленні подібні прийменники?

**Вправа 3.** До поданих дієслів із прийменниками допишіть відмінкові форми займенників 3-ї особи, визначте їх відмінки.

Прийшли до ..., розповідав про ..., розмовляла з ..., були при ..., побачив на ...

**Вправа 4.** Перепишіть, розкриваючи дужки. Підкресліть займенники, ужиті з прийменниками. До якого розряду вони належать?

1. Сестра вибігла назустріч (вона). 2. На (він) був немодний капелюх. 3. Завдяки (вона) вечір пройшов весело, у (вона), справді, талант організатора. 4. За допомогою (вони) ми швидко просапали город. 5. Заради (вони) я приїду. 6. Я знаю плани брата, але повинен усупереч (вони) залишитись тут. 7. По відношенню до (він) ви несправедливі. 8. У (вона) скоро ювілей. 9. На честь (він) ми влаштуємо вечірку. 10. За рогом цього будинку ви побачите взуттєвий магазин, а навпроти (він) розташована потрібна вам майстерня. 11. Думаю, що краще піти назустріч (вона). 12. З (вони) я почуваюся впевненіше.

**Вправа 5.** У реченнях замініть займенники протилежними за змістом (якщо потрібно, змініть присудок у реченні).

1. Хлопчик звик до всіх звертатися за допомогою. 2. Дівчина з усіма хотіла розмовляти. 3. В усякому разі це потрібно зробити. 4. Ми розійшлися, про все домовившись. 5. Повідомлення для всіх було новиною.

**Висновки з проведеного дослідження.** Прийменники є залежними від лексико-граматичних особливостей повнозначних частин мови, тобто свої службові функції здійснюють у поєднанні з відмінковими формами іменників, числівників, за-





йменників чи інших частин мови, ужитих у значенні іменника. Разом із відмінковою формою прийменник утворює прийменниково-відмінкову конструкцію, значення якої залежить, з одного боку, від функції відмінка й прийменника, а з іншого – від лексичних особливостей слів, які керують прийменниково-відмінковими формами. Супровідне вивчення прийменників у ході розгляду іменних частин мови дозволяє провести спостереження за прийменниково-відмінковими конструкціями, що забезпечує сприйняття, осмислення школярами мовленнєвого потенціалу вивчених мовних одиниць і створення передумов для активної мовленнєвої практики. Шляхом виконання усних і письмових вправ можна вдосконалювати мовлення учнів, покращуючи його правильність, точність, чистоту, стилістичну різноманітність висловлювань, застерегти від помилок під час використання прийменникових конструкцій тощо.

Подальшого наукового пошуку потребує методика роботи над засвоєнням при-

йменника як комунікативного засобу на основі функціонально-стилістичного підходу та принципу комунікативної доцільності в процесі повторення й узагальнення вивченого (9–11 класи).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурда К. Формування в учнів основної школи комунікативних якостей мовлення в процесі вивчення прийменників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 185 с.
2. Загнітко А., Данилюк І., Ситар Г., Щукіна І. Словник українських прийменників. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2007. 416 с.
3. Куц Н. Прийменник: основні підходи вивчення, лексико-граматичні ознаки, перспективи дослідження. Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 14 / Укл.: А. Загнітко (наук. ред.) та ін. Донецьк: ДонНУ, 2006. С. 90–95.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; українська література. 5–9 класи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.

УДК 81-13=581

## ВПЛИВ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНИХ І ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОЗКУ НА РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (КИТАЙСЬКОЇ)

Щербіна Т.Р.,  
старший викладач кафедри східних мов  
Навчально-науковий центр мовної підготовки  
Національної академії Служби безпеки України

У статті охарактеризовано нейролінгвістичні та психолінгвістичні особливості функціонування мозку та їх вплив на рівень успішності у вивченні китайської мови. Виявлено особливості подачі нового навчального матеріалу з другої іноземної мови відповідно до доміанти кожної з півкуль головного мозку, які відповідають за схильність до вивчення іноземних мов. Проаналізовано провідні тенденції шляхів навчання мови як другої іноземної, зокрема невербальну комунікацію та мовленнєві процеси емоційного стану мовця. Виокремлено та систематизовано види завдань, які доцільно використовувати на заняттях із другої іноземної мови відповідно до типу сенсорного каналу (зорового, слухового та кінестетичного).

**Ключові слова:** китайська мова, педагогіка, кінестетика, психолінгвістика, нейролінгвістика.

В статье охарактеризованы нейролингвистические и психолингвистические особенности функционирования головного мозга и их влияние на уровень успеваемости в изучении китайского языка. Выявлены особенности подачи нового материала второго иностранного языка в соответствии с доминантой каждого из полушарий головного мозга, ответственных за склонность к изучению иностранных языков. Проанализированы новейшие тенденции преподавания языка как второго иностранного, а именно невербальная коммуникация и речевые процессы эмоционального состояния говорящего. Выделены и систематизированы виды заданий во время занятий вторым иностранным языком согласно типу сенсорного канала восприятия (визуального, аудиального и кинестетического).

**Ключевые слова:** китайский язык, педагогика, кинестетика, психолингвистика, нейролингвистика.





Shcherbina T.R. INFLUENCE OF NEUROLINGVISTIC AND PSYCHOLINGVISTIC FEATURES OF BRAIN FUNCTION ON THE LEVEL OF SUCCESS OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE (CHINESE)

The article describes neurolinguistic and psycholinguistic features of brain function and their influence on the level of academic achievement in the study of the Chinese language. The peculiarities of filing new material of the second foreign language are revealed, in accordance with the dominant of each of the cerebral hemispheres responsible for the propensity to learn foreign languages. The latest trends in the second foreign language teaching, namely, non-verbal communication, and speech processes of the speaker's emotional state are analyzed. The types of assignments during the second foreign language classes are identified and systematized according to the type of sensory perception channel (visual, audial and kinesthetic).

**Key words:** Chinese language, pedagogy, kinetics, psycholinguistics, neurolinguistics.

**Постановка проблеми.** У процесі вивчення другої іноземної мови (далі – ДІМ) важливо враховувати не лише індивідуальні особливості здобувача вищої освіти, а й нейролінгвістичні та психолінгвістичні основи роботи мозку та їхній вплив на сприйняття та засвоєння нового матеріалу. Організація навчального середовища з урахуванням опори на індивідуальні особливості сприйняття здобувача вищої освіти дозволяє вдосконалити систему засобів і методів презентації навчального матеріалу з метою підвищення ефективності навчального процесу й професійного розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами організації навчання іноземної мови (далі – ІМ) і підвищенням ефективності вивчення ДІМ займаються такі вітчизняні науковці, як А. Андрейчева [1], О. Белявська [2], Т. Глазунова й інші.

Вивченням психолінгвістичних основ навчання ІМ займалася Б. Оуклі (Barbara Oakley) [8], М. Деміресен (Mehmet Demirezen) [7]. Дослідженню психофізіологічних особливостей функціонування мозку присвячені роботи Ма Мінь [3], М. Хан (Michelle Han) і Х. Браувер (Harm Brouwer) [6], Чженхан Ці (Zhenghan Qi) [15] та ін. Нейролінгвістичні особливості сприйняття та вивчення ДІМ, а саме китайської, розглянуто в працях Лінден К. Майлз (Lynden K. Miles) [14], Л. Тан (Lucy Tan) [14] та ін.

У контексті діджиталізації, глобалізації та новітніх досліджень функціонування головного мозку здійснюється пошук і впровадження нових методик навчання й освітніх технологій, які базуються на індивідуальних особливостях здобувача вищої освіти. Тому актуальним є дослідження процесів трансформації навчання відповідно до нейролінгвістичних і психолінгвістичних аспектів роботи мозку.

**Постановка завдання.** Метою роботи є дослідження оптимальних шляхів організації навчального процесу та подачі навчального матеріалу на заняттях із ДІМ (китайської) з урахуванням нейролінгвістичних і психолінгвістичних аспектів роботи мозку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психолінгвістичний підхід охоплює безліч наукових напрямків (когнітивна та прикладна психологія, біхевіоризм, лінгвістика, нейролінгвістика, біологічна лінгвістика, психолінгвістика, раціоналізм, менталізм та ін.). Останні дослідження у сфері медицини (неврології) спростовують твердження, що здатність людини вивчати мову деградує з віком, оскільки мозок дорослої людини є динамічним місцем на всіх етапах вивчення ДІМ. Деякі прецеденти свідчать про те, що дорослі навчаються успішніше за осіб молодшого віку. Ефективність вивчення ДІМ на різних вікових етапах є досить неоднозначною. Нині є дві полярні гіпотези, які пояснюють залежність, згадану вище: перша теорія передбачає наявність критичного періоду для вивчення ДІМ – дозрівання мозку, яке обмежується періодом статевого дозрівання; друга стверджує, що для вивчення нової іноземної мови необхідно докладати більше зусиль. Так, ранній досвід вивчення певних аспектів першої іноземної мови (далі – ПІМ), зокрема фонем, погіршує здатність вивчати ДІМ у майбутньому. Обидві гіпотези підтверджують, що причиною є зменшення нейронної пластичності мозку [12, с. 509–521].

Професором психології й лінгвістики Пінг Лі (Ping Li) [9] у результаті дослідження білінгвів (носіїв англійської та китайської мов) було виявлено, що мозкова мережа є краще розвинутою в тих, хто вивчає ДІМ, анатомічні зміни в мозку спостерігалися навіть у осіб похилого віку. Висновки з вищезазначеного дослідження отримали підтвердження з психофізіологічного погляду від доктора медичних наук Массачусетського технологічного інституту Чженхан Ці (Zhenghan Qi) [15], яка досліджує зміни в білій речовині мозку під час вивчення китайської як ДІМ, які відображають тональні та візуально-просторові властивості розмовної та письмової китайської мови.

Стосовно шляхів викладання ІМ сучасні методисти пропонують різні підходи. Так, наприклад, професор інженерних наук з Оклендського університету в Рочестері



(штат Мічиган, США) (Professor of Engineering at Oakland University in Rochester, Michigan) Барбара Оуклі [8] вважає, що низькі рецептивні навички студентів є наслідком некоректно викладеного матеріалу та відсутності механізмів його засвоєння. Отже, необхідним є освоєння неврології викладачами для демістифікації процесу навчання. Зокрема, Оуклі наголошує на необхідності пояснення студентам загальних неврологічних і нейролінгвістичних особливостей роботи мозку, які відповідають за зосереджене та розсіяне мислення.

Раніше домінантність півкуль головного мозку не розглядалася як фактор схильності до вивчення ІМ. Як відомо, ліва півкуля мозку відповідає за аналіз текстів, логіку й об'єктивне сприйняття інформації, у той час як права півкуля – за емоції, уяву та ін. Ученими встановлено, що в китайців або корейців, чия мова базується на ієрогліфіці, домінує права півкуля мозку, а в людей, які розмовляють англійською чи іспанською мовами – ліва півкуля. Американський нейропсихолог Р. Сперрі [5] сформулював і довів концепцію функціональної асиметрії мозку, згідно з якою ліва півкуля спеціалізується на вербально-символічних функціях, а права – на просторово-синтетичних. Проаналізувавши результати досліджень О. Белявської [2], М. Деміресена [7] і Т. Туркот [4, с. 360–417], пропонуємо відповідно до домінанти правої чи лівої півкулі мозку подавати матеріал із ДІМ за схемою, яку представлено в таблиці 1.

Аналізуючи вищезазначені матеріали, можна зробити висновок, що лівопівкульним студентам необхідна логічна подача нового навчального матеріалу: спочатку конструктивний аналіз граматичних структур, потім нових ЛО, що зумовлено можливістю студентів із домінантою лівої півкулі краще обробляти інформацію поетапно. У навчальному процесі для правопівкульних студентів доцільно використовувати мовне занурення, рольові ігри, проекти, оскільки права півкуля головного мозку відповідає за абстрактне мислення, оброблення не-

вербальної інформації та цілісність подачі нового матеріалу.

Стосовно шляхів навчання ІМ сучасні методисти пропонують різні підходи. Наприклад, дослідник С. Янг (Scott Young) у проєкті «Рік без англійської» (The Year Without English) пропонує метод повного занурення (No-English Rule) [16], який полягає в повній відмові від використання рідної мови на початковому етапі вивчення іноземної мови. Згідно з результатами дослідження, уже після трьох місяців мовного занурення можна опанувати розмовну мову, зокрема й китайську. Ефект полягає в перевивченні (overlearning) – умінні застосувати засвоєні ЛО.

Для успішного засвоєння навчального матеріалу доцільним є врахування психологічних чинників навчання ІМ, до яких можна віднести мотивацію студента, емоційний стан і організацію педагогічного процесу. Емоції людини виражають оцінку чи ставлення до ситуації. Стан емоційної напруги може відобразитися в процесах мовлення, якому притаманний злам голосу, прискорення чи уповільнення темпу мовлення, незакінченість фраз, збільшення кількості пауз, які супроводжуються вокальними утвореннями (наприклад «мм», «гм», «еє»), зміна граматичного складу мови (збільшення кількості іменників і дієслів), зниження словникового розмаїття, спрощення лексики, використання коротких слів, збільшення кількості неологізмів, поява слів-паразитів, ненормативної лексики [1].

На думку доктора філософії Дж. Слоуна (John Sloan) [11], експресивність міміки обличчя мовця впливає на ефективність опанування нового навчального матеріалу. Студентів необхідно навчити звертати увагу на обличчя мовця/слухача, а особливо на очі, адже вченими встановлено, що коли людина намагається зрозуміти почуте або коли була допущена помилка під час мовлення, то зіниці дивляться вліво. Найефективнішим методом вважається надання студентам можливості для вільного висловлювання під час занять, а при мовленнєвих

Таблиця 1

### Подача матеріалу відповідно до домінанти правої/лівої півкулі мозку

Домінанта – ліва півкуля	Домінанта – права півкуля
<ul style="list-style-type: none"> <li>– подача структурованого навчального матеріалу;</li> <li>– проведення критичного аналізу написаного навчального матеріалу: вибір певної лексичної одиниці (далі – ЛО), граматичної структури, пунктуації;</li> <li>– подача граматики до нових ЛО;</li> <li>– читання нових ЛО вголос і асоціація з вивченими раніше ЛО;</li> <li>– промовляння вголос під час письма.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рольові ігри;</li> <li>– «мозковий штурм»;</li> <li>– написання щоденників та історій;</li> <li>– імітація мови носія, фокусування на вимові та граматиці;</li> <li>– вивчення нових ЛО за допомогою зіставлення зображень і слова;</li> <li>– практика говоріння лише ІМ;</li> <li>– проведення презентації та проєктів.</li> </ul>



помилках демонструвати обличчям незрозумілість почутого.

Доктор філософії Х. Браувер (Harm Brouwer) у роботі «A time and place for language comprehension», завдяки вивченню частотності сигналу N400 у головному мозку людини дійшов висновку, що частотність вживання лексичних одиниць чи словосполучень під час вивчення ДІМ відіграє важливу роль у накопиченні та збагаченні лексичного запасу людини, для чого необхідно більше приділяти уваги читанню [6].

Психолог, лінгвіст і автор книги «The Third Ear» К. Лонсдейл зазначає, що вивчення мови – це психологічний тренінг, який формує навички й уміння тренувати слухове сприйняття й увагу, розвивати мовну та мовленнєву здогадки, практикувати комбінаторику лексичних одиниць, вивчення та копіювання міміки обличчя мовця, використання «тул бокс»: «Що це? Як це вимовити? Я не розумію» [13, с. 112–115].

Британські й австралійські науковці Л. Майлз (Lynden K. Miles), Л. Тан (Lucy Tan) у дослідженні білінгвів (носіїв китайської й англійської мов) вивчали особливості часової перцепції та дійшли висновку, що вивчення мови змінює сприйняття часу: у носіїв китайської мови вертикальне сприйняття часу, а в носіїв європейських мов – лінійне, тобто горизонтальне [14]. Отже, можемо дійти висновку, що провід-

ними тенденціями є вивчення кінестетики як складової частини невербальної комунікації та мовленнєвих процесів емоційного стану мовця.

Володіння загальними психолінгвістичними та нейролінгвістичними знаннями сприяє кращому розумінню, яким чином людина сприймає та засвоює нову інформацію. Полісенсорне навчання надає змогу ефективніше засвоювати інформацію в пам'яті та ґрунтується на типі сенсорних каналів сприйняття (зоровий (візуальний), слуховий (аудіальний) і кінестетичний). У студентів із доміантою лівої півкулі головного мозку переважає аудіальний канал сприймання нової інформації, у правопівкульного студента – кінестетичний і візуальний.

Оскільки правопівкульні студенти не схильні до заучування слів, то засвоєння нових ЛО досягається практичним їх застосуванням у реальних життєвих ситуаціях, які викладач може моделювати в процесі навчання. З огляду на вищезазначені матеріали, розглянемо в таблиці 2 форми подачі нової інформації для студентів із правопівкульною доміантою, а саме для візуалів і кінестетиків, що дозволить урізноманітнити заняття з ДІМ.

Отже, вищезгадані методи не тільки дозволяють урізноманітнити заняття, а й підвищити рівень засвоєння нового навчального матеріалу, спираючись на зорову й просторово-синтетичну функції головного мозку.

Таблиця 2

### Подача матеріалу відповідно до доміанти правої півкулі мозку

Метод	Характеристика методу
Реалії	Використання реалій або справжніх об'єктів у навчальному процесі являє собою ідеальну стратегію для кінестетиків. Пластикові фрукти й овочі, дитячий чайний посуд тощо кращі за ілюстрації чи флеш-карти.
Використання діаграм (Goal-reason Web)	Студенти в центрі кола пишуть мету. Наприклад, розмовляти китайською вільно. Потім зазначаються причини: розмовляти китайською на роботі, розмовляти з носіями мови, поїхати в Китай, дивитися фільми, співати пісні та ін. Така модель легко адаптується під будь-яку іншу тематику. Наприклад, потепління; причини: підвищення температури, танення льодовиків, вимирання тварин.
Мапа історій	Більшість студентів відчувають певний страх у процесі написання творчого завдання з ІМ. Для вирішення цієї проблеми необхідно надати мапу дій: перелік запитань, лексику або граматику. Такий спосіб зменшує стрес у студентів, а викладач отримує логічно побудований твір чи історію з попередньо засвоєним матеріалом. Така практика використовується в серії підручників Experiencing Chinese 体验汉语写作教程.
Історії в коміксах	– Комбінація коротких діалогів і візуальний складник значно підвищує рівень сприйняття прочитаного. За наявності незнайомих нових ЛО візуальний складник допомагає зрозуміти текст у цілому. В основному дії в коміксах відбуваються в теперішньому часі та мають певний набір розмовної лексики [10]. – Відпрацювання граматики. Навіть короткі діалоги можуть містити граматику або розмовні звороти. – Можливість обрати будь-який рівень. Відсутність великих «стін» текстів, які вводять студентів у фрустрацію. – Групова та творча робота. Зараз є сайти коміксів, наприклад, <a href="http://www.now-do.com">http://www.now-do.com</a> , де студент може спробувати себе в ролі перекладача. Такий вид творчого завдання дає змогу порівняти переклад студента з перекладом інших або опублікувати свій переклад за відсутності останнього.



**Висновки з проведеного дослідження.** Нейролінгвістика та психолінгвістика дозволяють дослідити нейрофізіологію мозку кожного індивіда, що дає змогу краще зрозуміти, як ефективніше розробляти нові методики та технології навчання та допомогти людині опанувати ІМ з урахуванням індивідуальних особливостей її психіки та мозку. Урахування психолінгвістичних особливостей людини та каналів оброблення нової інформації дасть змогу підвищити результативність людини в різних сферах життя.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрейчева А., Макаренко О. Психолінгвістичні особливості та порушення в умовах освітнього стресу. Психолінгвістика. С. 104. URL: <http://oaji.net/articles/2014/1551-1418733716.pdf>.
2. Белявська О. Психологічні чинники успішної організації альтернативного навчання іноземної мови студентів у вищих навчальних закладах. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 30. 2014. URL: [http://eprints.oa.edu.ua/3573/1/Beliavska\\_NZ\\_Vyp\\_30.pdf](http://eprints.oa.edu.ua/3573/1/Beliavska_NZ_Vyp_30.pdf).
3. Ма Мін. Психолінгвістичні особливості навчання студентів мовних спеціальностей китайської мови на середньому рівні. Молодий вчений. № 9 (49). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/87.pdf>.
4. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. К.: Кондор, 2011. С. 628.
5. Сперри Р. Перспективы менталистской революции. Возникновение нового научного мировоззрения. Мозг и разум. М.: Наука, 1994. 269 с.
6. Brouwer H., Crocker M. On the Proper Treatment of the N400 and P600 in Language Comprehension. *Front Psychol.* 2017. № 8. С. 1327. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5539129/>.
7. Demirezen M. Relations Between Psycholinguistic Approach and Foreign Language Learning and Teaching. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2004. № 17. Pp. 26–36. URL: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/188369>.
8. Farmer Kris D. 5 Strategies to Demystify the Learning Process for Struggling Students. 2017. URL: <https://ww2.kqed.org/mindshift/2017/11/20/5-strategies-to-demystify-the-learning-process-for-struggling-students/>.
9. Indivero V. Learning languages is a workout for brains, both young and old. 2014. URL: <http://news.psu.edu/story/334349/2014/11/12/research/learning-languages-workout-brains-both-young-and-old>.
10. Knize M. Learning Languages With Comics, part 1. 2014. URL: <http://www.panelsonpages.com/?p=70699>.
11. Kring A., Sloan D. The Facial Expression Coding System (FACES): Development, Validation, and Utility. *Psychological Assessment.* Vol. 19. № 2. P. 210–224. 2007. URL: <https://esilab.berkeley.edu/wp-content/uploads/2017/12/%20Kring-Sloan-2007.pdf>.
12. Lee O., Poliakov A. Second-language learning and changes in the brain. *Neurolinguistics.* 2008. № 21. P. 509–521. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2600795/>.
13. Lonsdale C. *The Third Ear.* Inkstone Books. 2006. P. 184.
14. Miles L., Tan L., Noble G., Lumsden J.. Can a mind have two time lines? Exploring space-time mapping in Mandarin and English speakers. *Psychonomic Bulletin & Review.* Pp. 598–604. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758%2Fs13423-011-0068-y>.
15. Qi Zhang. White-matter structure in the right hemisphere predicts Mandarin Chinese learning. *Journal of Neurolinguistics.* 2015. № 33. Pp. 14–28. URL: [http://zqi.scripts.mit.edu/www/wp-content/uploads/2015/10/jnl\\_2014.pdf](http://zqi.scripts.mit.edu/www/wp-content/uploads/2015/10/jnl_2014.pdf).
16. Young S. One Simple Method to Learn Any Language. URL: <https://www.scotthyoung.com/blog/myprojects/the-year-without-english-2/>.



СЕКЦІЯ 3  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 792:37.036-057.875

**ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ  
ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДІЇ**Барвіна Н.О., аспірант кафедри педагогіки  
факультету гуманітарних наук, психології та педагогіки,  
викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації*Інститут міжнародних відносин  
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*

Статтю присвячено питанню активізації творчої самореалізації студентів в умовах театральної студії. Розкрито дефініції термінів «самореалізація», «творчість», «творча самореалізація», «театральне мистецтво», «театральна студентська студія». Наголошено на важливості самореалізації студентів вищів у контексті ціннісного підходу гуманітарної парадигми вищої освіти. Творчу самореалізацію розглянуто як необхідний складник процесу навчання та виховання сучасних студентів – майбутніх фахівців. З'ясовано визначальну роль мистецтва загалом і театрального мистецтва зокрема й формуванні й розвитку потреби в студентів у творчій самореалізації. Театральну університетську студію розглянуто як ідеальне середовище для духовно-культурного виховання та актуалізації творчої самореалізації студентів.

**Ключові слова:** студент, виховання, самореалізація, творчість, творча діяльність, мистецтво, театрально мистецтво, театр, театрально студентська студія.

Статья посвящена вопросу активизации творческой самореализации студентов в условиях театральной студии. Раскрыты дефиниции терминов «самореализация», «творчество», «творческая самореализация», «театральное искусство». Подчеркнута важность самореализации студентов вузов в контексте ценностного подхода гуманитарной парадигмы высшего образования. Творческая самореализация рассмотрена как необходимая составная процесса обучения и воспитания современных студентов. Показана определяющая роль искусства вообще и театрального искусства в частности в формировании и развитии потребности студентов в творческой самореализации. Университетская театральная студия рассмотрена как идеальная среда для духовно-культурного воспитания и актуализации творческой самореализации студентов.

**Ключевые слова:** студент, воспитание, самореализация, творчество, творческая деятельность, искусство, театральное искусство, театр, театральная студентская студия.

## Barvina N.O. THEATRICAL ART AS AN EFFECTIVE WAY OF THE STIRRING UP OF THE STUDENTS' CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE THEATRICAL STUDIO

The article is devoted to the issue of activating the creative self-realization of students in the theater studio. The definitions of the terms “self-realization”, “creativity”, “creative self-realization”, “theatrical art”, “theater student's studio” have been formulated. The importance of students' self-realization in the context of the value approach of the higher education humanitarian paradigm has been emphasized. Creative self-realization has been considered as a necessary component of the process of education and upbringing of modern students. The major role of art, in general, and theatrical art, in particular, in the formation and development of the students' need for creative self-realization has been shown. The university theater studio is considered as an ideal environment for spiritual and cultural education and actualization of students' creative self-realization.

**Key words:** student, education, self-realization, creativity, creative activity, art, theatrical art, theater, theater student studio.

*Театр повинен просвіщати розум. Він повинен наповнювати світлом наш мозок...  
Нехай же вчать народ бачити речі, людей,  
самого себе і ясно судити про все це.  
Радість, сила і просвіта – ось три умови  
народного театру.*

Ромен Роллан

**Постановка проблеми.** У контексті сучасного життя з його інтенсивним розвитком інформаційних технологій, надмірним

зануренням у віртуальний світ, з одного боку, та зосередженістю виключно на матеріальних благах – з іншого, духовно-культурне виховання підростаючого покоління належить до важливих завдань, що стоять перед вищою школою. Художньо-естетична орієнтованість освіти, створення умов, що сприятимуть збагаченню внутрішнього світу студентів та активізації їхньої творчої самореалізації, є необхідними чинниками,



які впливають на якість університетської освіти.

Від того, наскільки студент університету навчиться проявляти свої креативні здібності, впевнено відчувати спроможність творити, підіймаючи свою самооцінку, розвиваючи вже наявний творчий потенціал, своє евристичне мислення, залежить не лише його загальна культура, а й потенційні успіхи в професійному просторі, в сім'ї, в колективі, в суспільстві загалом.

Тому активізація творчої самореалізації сьогоднішніх студентів і створення найкращих умов для її досягнення – одне з головних завдань, що стоять перед сучасним викладачем університету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Під час дослідження педагогічного аспекту питання театрального мистецтва як ефективного засобу активізації творчої самореалізації студентів в умовах театральної студії необхідно проаналізувати змістові основи таких понять і явищ: «самореалізація», «творчість», «творча діяльність», «мистецтво», «театральне мистецтво», «театр», «театральна студентська студія», тощо.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що проблема особистісної самореалізації протягом століть була актуальною й займала думки видатних філософів, які досліджували людську сутність. Сьогодні вона залишається в полі зору плеяди вчених в Україні та за кордоном, є предметом численних наукових досліджень філософів, психологів, педагогів, соціологів, фізіологів, що підтверджує складність і трансдисциплінарність цієї проблеми. Питання самореалізації як важливий чинник повноцінного розвитку особистості в різні часи розглянуто вітчизняними та зарубіжними науковцями, а саме: Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєвим, В. Андреевим, М. Бахтіним, І. Бехом, В. Вернадським, Е. Еріксоном, І. Кантом, Л. Коганом, Г. Маркузе, А. Маслоу, Г. Олпортом, К. Роджерсом, В. Франклом, І. Фроловим, Е. Фроммом, Л. Х'еллом, К. Хорні та ін.

Концепція творчості, творчої діяльності й творчої самореалізації відображена в наукових дослідженнях багатьох видатних філософів, педагогів і психологів, починаючи з давніх часів, а саме: Аристотеля, Августина, П. Абеляра, Р. Бекона, Р. Луллія, П. Енгельмейера, С. Грузенберга, М. Монтеня, Ф. Бекона, Р. Декарта, Г. Лейбніца, Гоббса, Локка, І. Канта, Т. Рібо, Фіхте, Ф. Шеллінга, Л. Фейєрбаха, Ф. Гегеля, В. Соловйова, М. Бердяєва, Б. Ананьєва, В. Андреева, Ю. Бабанського, С. Бондаренко, Р. Грановської, В. Кан-Калика, Я. Пономарьова, Н. Талізної, В. Цапка, Л. Виготського,

С. Рубінштейна, Л. Сохань, В. Тихоновича, В. Шинкарук, В. Козленко та ін.

Роль мистецтва як одного з головних інструментів виховання й засобу творчої самореалізації й театрального мистецтва зокрема в різні часи привертала увагу таких видатних філософів, психологів і культурологів, як М. Бахтін, Л. Виготський, Г. Гегель, Д. Дідро, Я. Коменський, І. Кон, М. Каган, Т. Лессінг, Р. Штайнер. Проблема виховного впливу сценічного мистецтва на особистість, її почуття, емоції, розум і поведінку вивчали видатні теоретики культури: Б. Алперс, С. Образцов, Л. Шпет, М. Царьов та ін., відомі практики – театральні режисери й актори: Ю. Бонді, Б. Брехт, О. Брянцев, В. Немирович-Данченко, В. Мейєрхольд, П. Ершов, Н. Сац, К. Станіславський та ін. Велика плеяда педагогів-дослідників, театральних педагогів, а саме: С. Гессен, І. Лернер, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші – в трудах розглядають театр як засіб художньо-естетичного виховання і творчої самореалізації особистості. Варто зазначити, що в полі зору вчених, які вивчають вплив театрального мистецтва на людину, знаходяться всі вікові групи, але більшість досліджень зосереджена на дитячому й підлітковому періодах формування особистості. Аналіз театральної студійної діяльності студентів як засобу актуалізації їхньої творчої самореалізації потребує не меншої, а, можливо, більшої уваги в умовах сучасного комп'ютеризованого світу, коли віртуальне життя, «нежива» комунікація майже повністю заміщують загальнолюдські цінності та соціально-культурні реалії.

**Постановка завдання.** Метою статті є спроба підтвердити життєву важливість творчої самореалізації студентів і визначити функцію театрального мистецтва як ефективного засобу її активізації в умовах університетської театральної студії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Активізація творчої самореалізації в студентів університету є необхідним і закономірним процесом в умовах XXI століття й сучасної вищої освіти, оскільки саме вищий навчальний заклад є не лише ідеальним місцем для генезису професійної освіти, а й тим середовищем, що націлене на створення всіх необхідних умов для інтегрування студентів у висококультурне життя, як професійне, так і соціально-культурне.

Безумовно, основи виховання людини закладаються в ранньому дитинстві та набувають свого розвитку в шкільні роки. Але можливість формування особистості залишається відкритою протягом усього життя,



при цьому процесу навчання в університеті, що синтезує традиційні методи підготовки та практики духовного, художньо-естетичного виховання, належить дуже важлива роль у вихованні в сучасного студента – майбутнього фахівця якостей Людини культури, які допоможуть йому евристично мислити, творчо працювати й інноваційно розвиватися на благо собі та навколишньому світу.

В епоху XXI століття, коли існує загроза технократичного мислення, саме університети повинні виконати важливу місію: виховати спеціалістів такого рівня, які в майбутньому стануть, з одного боку, високопрофесійними фахівцями, активними, здатними до наукових пошуків і їх утілення в життя, а з іншого – висококультурними, творчими, інтелігентними людьми, яким притаманні креативність, соціальна свобода, моральна відповідальність. Як зазначає академік НАПН України Г. Шевченко, «освіта в новому столітті повинна відповідати духовним потребам людини; сприяти виробленню особистої філософії і власної системи цінностей людини; виховувати смак до літератури, музики і мистецтва...» [6, с. 17].

Натепер у системі вищої освіти в Україні найбільша увага приділяється використанню ціннісного підходу до навчання та виховання. У його основі знаходиться гуманістична парадигма, згідно з якою «головною цінністю університетської освіти постає особистість людини з її здібностями та інтересами. Сутність цього підходу ... полягає в необхідності забезпечення вищою школою таких умов, за якими стає можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвитку й закріплення в них активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей» [11]. Отже, поява внутрішнього стимулу, що сприяє подальшій самореалізації, самовихованню та самовдосконаленню студента, вважається необхідним складником сучасної вищої освіти.

На думку І. Бега, «самореалізація як особистісне утворення вважається центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, за якого практично здійснюється її Я (система цінностей). Тому її доцільно інтерпретувати як фундаментальну цінність» [3, с. 31].

Говорячи про психологічний образ студента як представника завершального вікового етапу юнацтва, якому притаманний максималізм і перфекціонізм, сміливість і готовність до всього нового, необхідно

пам'ятати, що в цей період самореалізація є однією з головних потреб особистості.

М. Бахтін уважає, що самореалізація – це «конкретна повинність – реалізувати всю єдиність як незамінну в усьому єдиність буття, стосовно до всякого моменту цього буття», вона «перетворює кожний ... прояв почуття, бажання, настроїв, думку – в активно-відповідальний вчинок...» [1].

Формування потреби такого перетворення в студентів ВНЗ передусім стосується фахового становлення та реалізується в процесі оволодіння спеціалізованими дисциплінами. У професійному розвитку діалектичний принцип самореалізації, а саме те, що вирішення одних проблем неодмінно призводить до виникнення нових, які, у свою чергу, стимулюють розвиток інноваційних, оригінальних форм і методів діяльності, є необхідним. Однак для сучасного студента університету професійна самореалізація як кваліфікованого спеціаліста неможлива без креативного, евристичного складника, що є основною рушійною силою творчої самореалізації.

Отже, в сьогоденному освітньому просторі потрібно організувати навчально-виховний процес так, щоб через творчу діяльність він сприяв стимуляції та розвитку креативної самореалізації, що «відбувається через створювані матеріальні й художні цінності, а також за допомогою морально-духовних внесків в іншу людину» [3, с. 32].

Творча самореалізація може відбуватися лише в процесі творчої діяльності. Природа творчості й творчої діяльності має доволі багато тлумачень у теоретичній літературі. До її аналізу зверталися науковці-дослідники в роботах, що належать до різних галузей знань, таких як філософія, психологія, педагогіка, фізіологія.

Давньогрецький філософ Платон висловив думку, що «усякий перехід з небуття в буття – це творчість, і, отже, створення будь-яких творів мистецтва й ремесла можна назвати творчістю, а всіх створювачів – творцями». Тому створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх «створювачів» – їхніми «творцями». Тобто, на думку Платона, творчість – явище універсальне та повсякденне [13, с. 135].

Для І. Канта творчість характеризує генія, вона є незвичайним явищем, рідкісним і таємничим. За Г. Гегелем, творчість – це діяльність, що створює світ.

Відомий психоаналітик З. Фрейд уважав творчість несвідомим і неповторним явищем, наполягаючи на її несумісності з раціональним пізнанням [18].



Письменник, етнограф і лексикограф В. Даль розкриває поняття «творити» як «давати буття, створювати, виробляти, породжувати. Творити розумом, створювати науково або художньо» [19, с. 394].

Український електронний словник визначає творчість як «діяльність людини, спрямовану на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо)» [5].

За психологом С. Максименко, «будь-яка фізична й розумова праця за певних суспільних умов може стати творчою діяльністю. ... Творча діяльність зумовлюється потребами суспільства. Усвідомлення цих потреб є джерелом різних задумів, ідей, проєктів» [9].

К. Платонов виражає думку, що творчість – це «мислення в його вищій формі, що виходить за межі того, що потребується для розв'язування задачі, яка виникла, вже відомими способами. Творчість при домінуванні в процесі мислення проявляється як уява. Будучи компонентом мети і способу діяльності, вона підіймає її до рівня творчої діяльності як обов'язкової умови майстерності й ініціативи» [14, с. 147].

Видатний учений, психолог, лікар-рефлексолог В. Бехтерев підкреслює, що «для будь-якої творчості необхідна та чи інша ступінь обдарованості й відповідне виховання, що створює навички до роботи. Останнє розвиває схильність у бік виявлення природних обдарувань, завдяки чому, врешті-решт, виникає майже непереборне прагнення або тяга до творчої діяльності...» [4].

Отже, в науковій літературі не існує чіткого, загальноприйнятого визначення поняття «творчості» й «творчої діяльності». Це є неодмінною ознакою багатогранності досліджуваного явища. Однак варто відзначити, що в майже всіх приведених вище визначеннях автори нерозривно пов'язують творчу діяльність із працею, в результаті якої, завдяки здібностям і потребам, створюється щось якісно нове, оригінальне, необхідне людині особисто й суспільству, в якому вона існує, загалом. Тобто творча діяльність – це креативний процес, що спрямований на створення, розвиток і, можливо, оновлення-перетворення, який стосується духовного та матеріального світу як людини, так і оточуючого її середовища й неодмінно сприяє прогресу.

Для пробудження в студентської молоді творчого складника необхідно вирішити проблему раціональної організації навчально-виховного процесу, метою якого є фор-

мування потреби в креативній діяльності й бажання стати активним її учасником. Наявність двох головних факторів: сприятливого середовища та ефективних засобів самореалізації – позитивно впливає на досягнення згаданої вище мети. Проблему першого із цих факторів, а саме середовища, автор статті спробувала розкрити в попередній публікації. Не менш важливою за середовище є наявність ефективних засобів, які разом із ним утворюють сприятливі умови, потрібні для успішного художньо-естетичного виховання студентів, активізації їхньої творчої самореалізації. У наявному сьогодні освітньому просторі вищої школи в Україні навчальний процес, що насамперед орієнтований на професійний розвиток майбутнього фахівця, не передбачає достатньої кількості аудиторного часу, що приділяється на формування та розвиток художньо-естетичних потреб і смаків у студентів, їхню творчу самореалізацію. Це стосується контингенту, що навчається на всіх факультетах університету, але особливо на технічних і технологічно орієнтованих напрямках, тому що на академічні дисципліни, які мають базовий культурний, художньо-естетичний складник, навчально-освітніми програмами вищої школи надається небагато аудиторного часу.

Безумовно, особистісно-орієнтоване навчання передбачає розвиток креативних навичок, формування механізму творчої самореалізації протягом аудиторної роботи й оволодіння знаннями у професійній сфері. Але під час проведення лекційних і практичних занять викладачеві досить важко зосередитись саме на активізації творчої самореалізації студентів, оскільки основною метою вищої освіти априорі є розвиток професійних якостей майбутнього фахівця. Для розв'язання цієї проблеми, для активізації творчого складника ідеально стає позааудиторна форма роботи, яка є невід'ємною частиною всього навчально-виховного процесу. Ця діяльність поглиблює соціокультурні знання студентів за рахунок охоплення великого кола проблем і питань, що виходять за межі навчальної програми та не розглядаються на аудиторних заняттях. Крім того, такий вид роботи не регламентований у часі, тому він дає змогу приділяти кожному учаснику процесу ту кількість часу та обрати саме той вид діяльності, який подобається, відповідає потребам, смакам і найкраще реалізує природні здатності студента.

Сьогодні викладач вищої школи має у своєму арсеналі багато різноманітних видів і форм позааудиторної діяльності, основою яких є «мистецтво, яке запалює серця й





душі людей ідеєю до творіння та збереження вищих людських якостей і утвердження ідеалів прекрасного, які поєднують у собі духовність, моральність і естетичну наповненість» [5, с. 30].

«Мистецтво – одна з форм суспільної свідомості й вид людської діяльності, що відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів» [11].

Діяльність креативних університетських клубів, а саме літературних і дискусійних лабораторій, співочих і художніх гуртків, поетичних і декоративно-прикладних майстерень тощо, спрямована на втілення ідеалів мистецтва в студентське життя. Однією з найкращих форм творчої діяльності, що сприяє формуванню потреби в художньо-культурному збагаченні, спроможності розвиватися самому та впливати на розвиток інших, створювати новий духовно-матеріальний світ, бо «вона тому й творчість, що заперечує старі норми – або удосконалює їх, або пропонує нові» [15, с. 288], й, отже, актуалізувати креативну самореалізацію, стає студентський театр. Чому саме театр? Насамперед у театрі поєднуються майже всі види мистецтва (література, музика, танець, живопис тощо), а драматична діяльність неможлива без плідної праці драматурга, режисера-постановника, актора, художника, декоратора, музиканта, хореографа тощо. Тобто синтетичність театру дає змогу учасникам студії реалізувати себе саме в тій творчій діяльності, до якої вони мають хист, бажання або навіть талант.

Особливістю театрального мистецтва в середовищі студентської студії є не лише відображення життя художніми методами, що втілюється акторами під час сценічної гри. Йому характерна особистісно-орієнтована та колективно-об'єднуюча драматична функція. За Л. Коптевим, «колективне освоєння світу студентами засобами театральної самодіяльності видає прагнення вкоренитися в нестабільному відчуженому світі, створюючи навколо себе більш стабільну близьку, рідне середовище як у сфері колективної роботи уяви, так і у сфері реального студійного «малого» соціуму» [8, с. 238].

Спроможність творити, розвиватися духовно, якісно, бути готовим до культурних, інноваційних змін ніколи не виникає спонтанно, безпідставно, тому що потребує активності, руху, цілеспрямованої дії, тобто базується на плідній праці, повній заангажованості, всепоглинаючому залученні у творчий процес. На першому етапі участь у театральному студії сприймається студен-

тами як розвага, що приносить задоволення, радість, а потім уже в процесі творчої діяльності починають формуватися їхні потреби у творчій самореалізації. Спочатку відбувається творчий розвиток особистості студента-актора, студента-транслятора ідеї, думки, позиції, емоції, почуття, а потім студента-глядача, студента-спостерігача, студента-отримувача культурно-духовного посилу, і глядач стає повноцінним співтворцем театрального дійства, тому що «не існує театральної вистави без участі публіки, і п'єса має всі шанси на успіх, тільки якщо глядач сам програє гру, тобто приймає її правила...» [12, с. 112].

Найвідоміша система акторської гри великого актора, режисера й театрального педагога К. Станіславського націлена передусім на пробудження необхідної емоції спочатку саме в актора, а потім у глядача. «Передумовою реформаторської діяльності Станіславського стало розрізнення в акторській професії двох головних її різновидів: «мистецтва уявлень» і «мистецтва переживань». Художню значимість і цінність він бачив у «мистецтві переживань». Тільки в ньому він убачав духовність, притаманну будь-якому справжньому мистецтву. «Мистецтво уявлень» слугує відпочинку-розвазі, тобто відволіканню глядачів від їхніх повсякденних справ, турбот, праць чимось новим, яскравим, що не вимагає ніяких зусиль думки, ніякої розумової праці» [15, с. 284]. Але без «мистецтва уявлень» не може відбуватися «мистецтво переживань». «Нехай люди завжди ходять у театр, щоб розважатися. Але ось вони прийшли ... і ми можемо вливати їм у душу все, що забажаємо» [15, с. 284].

Великі драматурги й теоретики мистецтва епохи Просвітництва Д. Дідро та Г. Лессінг також позиціонували театр як місце розваг і повчання, тоді як видатний театральный реформатор Б. Брехт, творець «епічного театру» протиставив принципу «вживання в образ» «ефект відчуження», коли театральному дійству націлене впливати не на почуття, а на розум глядача. На думку Б. Брехта, глядач – не пасивний спостерігач цієї дії в цих обставинах, його спонукають мислити, уявляти себе на місці героя постановки, моделювати свою поведінку й емоції, тому його роль більш активна, відкрита до руху, змін себе та навколишнього світу, ніж у класичному театрі [2].

Виховання театром, що використовує будь-яку техніку – класичну чи інноваційну, «вживання в образ» або «ефект відчуження», відбувається в синтезі мистецтва та науки, театрального й педагогічного світів, що реалізують через це виховання голов-



ні принципи своєї діяльності: художність і педагогічність, які поєднуються в цілісному процесі виховання мистецтвом дій, переживань, що породжують нові дії та нові переживання, тобто сприяють розвитку, самореалізації, руху вперед. За К. Станіславським, «театр – це мистецтво відображувати», В. Маяковський наголошував, що «театр не дзеркало, а збільшуваче скло». Можливо, завдяки цій своїй властивості не просто віддзеркалювати, а й перебільшувати, гіперболізувати людське життя, події, характеристики, емоції, почуття, театр має такий величезний вплив на формування особистості, це мистецтво «переживається як реальність усією повнотою наших психічних механізмів, але одночасно оцінюється у своїй специфічній якості рукотворно-ігрового «несправжнього» ... ілюзорного подвоєння реальності» [7, с. 303]. Сильні відчуття та емоції, емпатія, катарсис, які театральне мистецтво породжує в душі студента-актора і студента-глядача та які, можливо, вони ніколи раніше не відчували в реальному житті, сприяють розвитку їхнього творчого, морального, інтелектуального та естетичного потенціалу.

Варто зазначити, що віковою особливістю студентів є нестача особистого соціального й культурного досвіду, яка неодмінно впливає на їхню поведінку та самоактуалізацію в дорослому світі. Іноді це виражається в невпевненості, скутості, розгубленості, безпорадності, іноді, навпаки, в агресії, відторгненні загальнолюдських культурних і моральних цінностей. І саме театр як «панорама людського життя» (В. Немирович-Данченко, К. Станіславський), креативне середовище театральної студії, що дає можливість брати участь у моделюванні різних ситуацій, життєвих і казкових, накопичених історією людства та вигаданих, неодноразово «проживати» інші життя, сприяє отриманню того чуттєвого й соціально-культурного досвіду, свободи самовираження, впевненості в собі, які націлять особистість студента на гармонізацію відношень із самим собою та світом і сприятимуть його творчій самореалізації. К. Станіславський порівнює театр з тим місцем, де можна знайти себе. Він уважає, що, «якщо людина в усьому неосяжному світі знайде будинок, де вона могла б хоча б тимчасово відокремитися від усіх і жити кращими почуттями й помислами душі ..., це було б великою вдачею для неї» [17, с. 419]. Університетська театральна студія в змозі стати таким творчим осередком культурного життя й «духовним» будинком для студентів.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз наукової літератури дав змогу зро-

бити висновки, що самореалізація людини в будь-якому віці й особливо у важливий і досить складний для неї період особистісного становлення – навчання в університеті, є необхідним чинником її повноцінного, продуктивного життя, як професійного, так і особистого. При цьому актуалізація саме творчої самореалізації найбільше сприяє всебічному розвитку особистості. Засобом актуалізації креативної самореалізації студентів, на нашу думку, має стати університетська театральна студія як найкраще культурно-виховне середовище, організоване та кероване режисером-викладачем, яке ефективно сприяє художньому освоєнню й розвитку особистісного та навколишнього світів студентів-акторів і студентів-глядачів, яке формує в них художньо-естетичну потребу й активізує творчу самореалізацію. Виховання засобами театрального мистецтва в умовах театральної студентської студії відбувається в синтезі мистецтва та науки, театрального й педагогічного світів, що реалізують через це виховання головні принципи своєї діяльності: художність і педагогічність.

Оскільки стаття акцентована на театральному мистецтві як ефективному засобі актуалізації творчої самореалізації студентів в умовах театральної студії, а основною темою досліджень автора є формування художньо-естетичних потреб у студентів засобами театрального мистецтва, у наступних роботах має бути зроблена спроба більш глибоко проаналізувати роль театру як синтетичного типу мистецтва в університетському навчальному середовищі та важливість упровадження театральних методів у педагогічну практику вищої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. К философии поступка. Электронная библиотека INFOLIO. URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/postupok3.html>.
2. Брехт Б. Теория эпического театра. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания: в 5 т. Москва: Искусство, 1965. Т. 5. URL: [http://www.etnolog.org.ua/pdf/ebiblioteka/mystectv/teatr/breht\\_bertold\\_teoriya\\_epicheskogo teatra.pdf](http://www.etnolog.org.ua/pdf/ebiblioteka/mystectv/teatr/breht_bertold_teoriya_epicheskogo teatra.pdf).
3. Бех І.Д. Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7947/1/10.pdf>.
4. Бехтерев В.М. Различные классификации. Общая психология. Классификация творчества на интуитивное и систематическое по В.М. Бехтереву. URL: <http://vikent.ru/enc/1048/>.
5. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Творчість. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Творчість>.
6. Духовно-культурні цінності виховання людини: монографія / Г.П. Шевченко, Т.Л. Антоненко, О.С. Белих, С.А. Зеленов, І.М. Карпенко, О.С. Кр-



сек, С.С. Рашидова, С.Ф. Рашидов, Н.В. Фунтікова, О.О. Шайкіна. Луганськ: НОУЛДЖ, 2013. 332 с.

7. Каган М.С. Эстетика как философская наука. Университетский курс лекций. Санкт-Петербург, 1997. 544 с.

8. Коптев Л.Н. Возможности студенческого театра в формировании готовности к инновации. Новости Российского государственного педагогического университета им. Герцена. 2009. № 92. С. 233–239.

9. Максименко С.Д. Загальна психологія. URL: <http://studentbooks.com.ua/content/view/1269/51/1/2/>.

10. Мистецтво. Матеріал з Вікіцитат. URL: <https://uk.wikiquote.org/wiki/Мистецтво>.

11. Парадигма університетської освіти. Навчальні матеріали онлайн. URL: [http://pidruchniki.com/13500117/pedagogika/paradigmi\\_universitetskoyi\\_osviti](http://pidruchniki.com/13500117/pedagogika/paradigmi_universitetskoyi_osviti).

12. Пави П. Словарь театра. Москва, 1991. 504 с.

13. Платон. Сочинения: в 4 т. Москва, 1969. Т. 2. 249 с.

14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва: Высшая школа, 1984. 179 с.

15. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. Москва: Наука, 1989. 351 с.

16. Соколов Э.В. Культура и личность. Ленинград: Наука, 1972. 228 с.

17. Станиславский К.С. Собр. соч.: в 8 т. Москва: Искусство, 1958. Т. 5. 686 с.

18. Творчість у пізнанні та діяльності і наукове передбачення. Філософська концепція творчості. Навчальні матеріали онлайн. URL: [http://pidruchniki.com/10611207/filosofiya/tvorchist\\_piznanni\\_diyalnosti\\_naukove\\_peredbachennya](http://pidruchniki.com/10611207/filosofiya/tvorchist_piznanni_diyalnosti_naukove_peredbachennya).

19. Толковый словарь живаго великорускаго языка Владимира Даля. Т. 4. Санкт-Петербург – Москва: Издание Книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1882. 684 с.

УДК 378.144

## МОДЕЛЬ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Будак В.Д., д. техн. н., професор,  
академік Національної академії педагогічних наук України, ректор

*Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського*

У статті розглянуто проблему педагогічного моделювання як методу наукового дослідження, дано загальний аналіз деяких підходів до розуміння сутності поняття модель та моделювання. Подано класифікацію моделей та основні умови її ефективного функціонування, визначено функції моделювання. Систематизовано та порівняно структурні елементи певних моделей з проблеми патріотичного виховання молоді. Зроблено висновок, що використання методу моделювання з метою дослідження процесу військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах освітнього простору університету та розроблення відповідної організаційно-методичної і структурно-функціональної моделей є доцільним, оскільки надасть можливість досягти ефективного результату проведеного наукового дослідження.

**Ключові слова:** модель, моделювання, педагогічне моделювання, компоненти моделі, патріотичне виховання.

В статье рассмотрена проблема педагогического моделирования как метода научного исследования, дан общий анализ некоторых подходов к пониманию сущности понятия модель и моделирование. Представлена классификация моделей и основные условия ее эффективного функционирования, определены функции моделирования. Систематизированы и сравнены структурные элементы определенных моделей по проблеме патриотического воспитания молодежи. Сделан вывод, что использование метода моделирования с целью исследования процесса военно-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях образовательного пространства университета и разработки соответствующей организационно-методической и структурно-функциональной модели целесообразно, поскольку позволит достичь эффективного результата проведенного научного исследования.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, педагогическое моделирование, компоненты модели, патриотическое воспитание.

Budak V.D. THE MODEL OF UNIVERSITY STUDENTS MILITARY AND PATRIOTIC TRAINING: THEORETICAL ASPECTS

The article issues the problem of pedagogical modeling as a method of scientific research, some general analysis of the approaches towards understanding the meaning of the concept «model» and «modeling» is given. The classification of the models and main conditions for its effective functioning are given, modeling





functions are defined. Structural elements of certain models of the problem of university students military and patriotic training are systematized and compared. The article justifies that the usage of the method of modeling to study the process of university students military and patriotic training, the creation of organizational and methodological, structural and functional models is feasible as it will provide an opportunity to achieve an effective result of the conducted research.

*Key words:* model, modeling, pedagogical modeling, model components, military and patriotic training.

**Постановка проблеми.** Організація військово-патріотичного виховання студентської молоді в освітньому просторі університету потребує побудови моделі досліджуваного об'єкта, визначення його сутнісних зв'язків, опису його структурно-динамічних характеристик. Вже протягом десятиліть моделювання є одним із найактуальніших методів наукового дослідження, який широко застосовується у педагогічних розвідках, оскільки метод моделювання дає можливість об'єднати емпіричні та теоретичні аспекти у педагогічному дослідженні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам моделювання у педагогіці присвячені праці багатьох учених (ІІ. Бордовська, О. Вербіцький, О. Кочергін, В. Попков, С. Троїцький, В. Штофф та ін.). Аналіз досліджень системної динаміки моделювання (Дж. Форрестер, Р. Шешюн, Дж. Шрайбер та ін.) надав змогу зробити висновок про перспективність використання цього методу у педагогічних дослідженнях.

Так, українські науковці Є. Лодатко, А. Єріна розглядали проблеми моделювання у педагогіці, статистичного моделювання та прогнозування. М. Кадемія, І. Шахіна приділили увагу комп'ютерному моделюванню у навчальному процесі, Є. Козловський, Г. Кравцов визначили об'єктну модель структури програмного забезпечення віртуальної лабораторії, В. Луценко – модель відкритої освіти. В. Курило – моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти у регіоні.

Однак, проаналізувавши значну кількість наявних моделей з проблем патріотичного виховання, дійшли висновку, що на тепер відсутні моделі військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах освітнього простору, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Постановка завдання.** Мета статті – систематизувати знання у сфері педагогічного моделювання та порівняти структурні елементи певних моделей із проблеми патріотичного виховання молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Визначаючи термінологічний апарат дослідження, необхідно розкрити методологічні аспекти, що пов'язані з уточненням основних понять. Поняття «моделювання» та «модель» у педагогічному процесі такі ж

складні і багатозначні, як і поняття «система», що обумовлена декількома групами складнощів. Перша – «кількісна» складність пояснюється великою різноманітністю вже наявних визначень педагогічної діяльності, методик реалізації її моделей, гносеологічних засобів, що застосовуються для дослідження. Велика дослідницька робота, що проведена з обґрунтування класів моделей і способів моделювання конкретних педагогічних феноменів, своїм наслідком має широку варіативність уживання у науковій літературі визначень поняття «модель». Друга – «контекстуальна», або «змістова» складність – пов'язана зі смисловим навантаженням уживаних термінів.

Наукові поняття у різних контекстах (філософському, педагогічному, історичному) мають різні значення й безліч смислових відтінків. Окрім варіативності змісту понять у різних гуманітарних дисциплінах, існує другий – у рамках самої педагогіки різні наукові школи, науково-педагогічні напрями, незалежні автори демонструють широку палітру значень одного і того ж поняття, зокрема, «моделі».

Одне з перших визначень поняття «модель» належить Г. Клаусові, який розумів її як відображення фактів, речей і відносин у вигляді простої, прозорої матеріальної структури певної галузі [7, с. 262].

Власне саме поняття «модель» використовують у різних галузях науки і розуміють його «як штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, маючи подібність до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» [3, с. 22].

У логіці й методології науки модель розуміється як «аналог певного фрагмента природної й соціальної реальності, яка служить для зберігання та поширення знань про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним» [14].

В «Енциклопедії освіти» поняття «модель» подається як уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [4, с. 658].





На думку В. Ягупова, модель – це струнка система взаємопов'язаних цілей, принципів, завдань, змісту, методів, форм і результатів виховання, різних варіантів й етапів досягнення цілей і завдань виховання, різноманітні двосторонні взаємини вихователів і вихованців у цьому процесі [23]. Таке визначення більше розкриває сутнісні характеристики педагогічного процесу, а отже, і модель, що побудована на таких компонентах буде прообразом освітнього процесу.

Найпоширенішим прийомом пізнання соціальної дійсності є соціальні моделі як «умовно створені абстрактні копії соціального процесу, явища чи події» [18, с. 227]. Одним із різновидів соціальних моделей є моделі педагогічні. З погляду педагогіки, моделлю вважають «систему об'єктів або знаків, що відображає певні природні властивості оригіналу, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [8, с. 86]. Найзагальнішою вимогою, що ставлять до педагогічної моделі, є її інноваційна спрямованість.

Як показує проведений аналіз поняття «модель» жодне з них не дає вичерпної характеристики, в якій відображалися б усі притаманні досліджуваному об'єкту якості. Отже, кожен дослідник бере за основу визначення, яке дозволяє представити головні характеристики об'єкта дослідження, що відіграють суттєву роль у дослідженні та підлягають вивченню та систематизації.

Умовно моделі можна поділити на три види: фізичні (які мають природу, схожу з оригіналом); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливо математичний опис поведінки оригіналу); логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем) [12]. Між названими типами моделей немає жорстких кордонів. Педагогічні моделі в основному входять у другу і третю групу перерахованих видів.

За іншою класифікацією [1], в основу якої покладено спосіб реалізації моделі, розрізняють: субстанціональні, структурні, функціональні та змішані моделі, наприклад, структурно-функціональні моделі, які нині є досить популярними у наукових дослідженнях.

При створенні педагогічної моделі наукового дослідження слід враховувати головні умови її ефективного функціонування, на які звернув увагу В. Штофф: 1) між моделлю й оригіналом є відношення схожості, форма якої явно виражена й точно зафіксована (умова віддзеркалення або уточнення аналогії); 2) модель у процесі наукового пізнання є замісником об'єкта, що вивча-

ється (умова репрезентації); 3) вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію (відомості) про оригінал (умова екстраполяції) [22, с. 87].

Використовування моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання. Метод моделювання є предметом широкого використання у сучасних науково-педагогічних дослідженнях таких науковців, як В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Карпенко, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвіршіс та інші.

Даний метод припускає побудову і вивчення моделей реально наявних предметів і явищ, конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними та інше.

За висловленням Л. Хоружої, «модель має пізнавальний потенціал лише тоді, коли вона відповідає об'єкту, який досліджується, здатна замінювати його у процесі вивчення і є акумулятором отримання про нього нової інформації. Моделювання виконує такі функції: ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну» [20].

Означення поняття «моделювання», яке надає О. Савченко, розкривається у різних аспектах: «1) метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова і вивчення моделей реально наявних предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; 3) у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння» [17, с. 358-359].

Під моделюванням у педагогічному процесі, за визначенням В. Кушніра [11, с. 53], розуміється опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а деяка допоміжна штучна система, яка: а) перебуває у деякій об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання, б) здатна заміщати його у певних відношеннях, в) у підсумку при дослідженні об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання».

Розглядаючи проблему значущості моделювання у практичній педагогіці, доцільно звернутися до функцій моделювання: дескриптивної, прогностичної і нормативної [2].

Дескриптивна функція полягає у тому, що шляхом абстрагування моделі дозволяють досить просто пояснити явища і процеси. Успішні у цьому відношенні моделі стають компонентами наукових теорій і є ефективним засобом відображення змісту останніх. Прогностична функція моделювання відображає його можливість передбачати



майбутні властивості і стану модельованих систем, тобто дізнатися «що буде?». Нормативна функція моделювання дозволяє відповісти на питання «як повинно бути?» І не тільки описати існуючу систему, а й побудувати її нормативний образ, бажаний із точки зору суб'єкта, інтереси і переваги якого відображені використовуваними критеріями. Врахування цих функцій при використанні методу моделювання дозволить успішно представити об'єкт дослідження в адекватній формі, що відповідає реальній дійсності та суттєвим властивостям об'єкта.

Отже, модель виступає системоутворюючим чинником щодо визначення змісту військово-патріотичного виховання студентської молоді та методів, прийомів, форм і технологій його реалізації в освітньому просторі, а саме застосування моделей лежить в основі методу моделювання. Моделювання педагогічних систем і процесів є наразі одним із найважливіших завдань педагогічної науки, оскільки у ході сучасних наукових досліджень зростає цінність проектування «модельного освітнього простору».

З метою з'ясування структурних елементів різних педагогічних моделей, що розкривають сутність патріотичного виховання молоді у різних умовах, було здійснено порівняння за компонентами/блоками та їхнім сутнісним змістом (див. табл. 1) Для порівняння взяли дев'ять моделей з різних аспектів патріотичного виховання, що були висвітлені у роботах вітчизняних та зарубіжних науковців – Г. Пономарьова [16], Ю. Івженко [6], С. Оришко [15], О. Жаровської [5], А. Максютова [13], Є. Чекунова [21], Т. Козловської [9], М. Фролова, Р. Худова [19], О. Кудрі [10].

На жаль, серед розглянутих моделей, що були виокремлені для порівняння, тільки одна стосується безпосередньо військово-патріотичного виховання студентської молоді – модель № 8 «Модель військово-патріотичної підготовки офіцерів запасу у громадянських ВНЗ» – зокрема тільки тих студентів, які проходять навчання на військових кафедрах ВНЗ. Цей факт підтверджує актуальність і необхідність розробки наукової теми НАПН України «Військово-патріотичне виховання студентської молоді в умовах освітнього простору університету», над якою працює колектив науковців університету і в якій задіяні студенти всіх спеціальностей університету.

З огляду на те, що в університеті студенти приходять вже зі сформованими ціннісними орієнтаціями, які були закладені у навчальних закладах I-III ступенів, доречним буде представлення для порівняння моделі

№ 9 «Структурно-функціональна модель патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (ТДК)», об'єктом дослідження якої є особистість старшокласника.

Звернемо увагу на ще дві структурно-функціональні моделі – № 1 «Структурно-функціональна модель системи виховної роботи» та № 2 «Структурно-функціональна модель процесу формування у студентів почуття громадянськості», в яких наявні певні блоки. Так, схожими за назвами в обох моделях є змістовний та технологічний блок (модель № 1) і змістовно-технологічний (модель № 2). Але, як бачимо, змістовна наповненість цих блоків суттєво відрізняється, окрім наявності педагогічних умов в обох блоках.

Всі означені моделі мають у своїй структурі основні складові діяльності як психологічного процесу: мета, завдання, методи/форми/засоби, результат. Сім моделей (№№ 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) містять перелік принципів – основних правил, на яких базується теоретична основа дослідження, що складає 0,63% від усіх моделей. Складовими лише чотирьох моделей (№№ 1, 3, 4, 7) є критерії визначення ефективності проведеного дослідження та отримання спрогнозованого результату (0,36%). У змісті шести моделей (№№ 1, 3, 4, 5, 8, 9) наявні підходи/засади/орієнтири (концептуальні, методологічні, теоретико-методологічні), які складають методологічну концепцію дослідження (0,54%). Зауважимо, що у структурі тільки однієї моделі № 6 «Модель патріотичного виховання студентів ВНЗ» є такий компонент як Планування та корегування подальшої діяльності, який, на нашу думку, є важливим і необхідним у структурі моделі. Таким чином, аналіз моделей дає можливість зробити висновок, що у моделях за номерами №№ 1, 3, 4 найбільше співпадають структурні елементи.

Утім, кожна з моделей характеризує зміст за своєю темою дослідження і має право на функціонування, оскільки сутність моделювання полягає у побудові моделі як систематизованого аналога об'єкта дослідження, подібного оригіналу відносно його властивостей, компонентів, зв'язків і характеристик, які є суттєвими саме з позицій даного дослідження. Несуттєві ж із позицій даного дослідження зв'язки, компоненти, характеристики і властивості можуть при цьому як ігноруватися, так і взагалі бути відсутніми. Модель повинна адекватно відображати ті якості та характеристики досліджуваного об'єкта чи явища, які цікавлять дослідника, та бути валідною. Тільки у такому разі можна стверджувати,



Таблиця 1

**Порівняння структурних елементів педагогічних моделей з проблем патріотичного виховання молоді**

Автор	Назва моделі	Компоненти / Блоки	Зміст
Пономарьова Г. Ф.	№ 1. Структурно-функціональна модель системи виховної роботи	Цільовий	Мета, суб'єкт
			Нормативно-правове забезпечення
			Теоретико-методологічні <i>засади</i> – напрями, закономірності, <i>підходи, принципи, функції</i>
			Завдання
		Змістовий	Аудиторна робота, позааудиторна робота, педагогічна практика, самовиховання
			Умови
		Технологічний	Технології
			Форми
			Методи
		Результативний	<i>Критерії</i> – мотиваційно-ціннісний; духовно-інтелектуальний; діяльнісно-рефлексивний
Показники			
Результат			
Івженко Ю. В.	№ 2. Структурно-функціональна модель процесу формування у студентів почуття громадянськості	Діагностичний	Мета
			Завдання
		Змістовно-технологічний	<i>Компоненти</i> – когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінко-діяльнісний
			Методи
			Форми
		Контрольно-оцінний	<i>Етапи</i> реалізації – діагностичний, проектно-цільовий, організаційний, пізнавально-креативний, контрольно-оцінний
			Педагогічні умови
	Кінцевий результат		
	Рівні – високий, середній, низький		
Оришко С. П.	№ 3. Структурно-функціональна модель патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (ТДК)		Мета
			Завдання
			<i>Концептуальні підходи</i> – гуманістичний, <i>аксіологічний</i> , культурологічний, особистісно-діяльнісний, соціалізаційний
			<i>Принципи</i>
			Компоненти патріотичного виховання
			ТДК – форми, методи, засоби, функції
			<i>Критерії</i> – пізнавально-інтелектуальний, емоційно-почуттєвий, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-практичний
			Показники
			Рівні – високий, середній, низький
			Результат
Жаровська О. П.	№ 4. Модель патріотичного виховання студентів в освітньо-виховну середовищі педагогічного університету		Мета
			<i>Методологічні підходи</i> – гносеологічний, <i>аксіологічний</i> , ціннісний, середовищний, герменевтичний, гуманістичний, системний, <i>діяльнісний</i>
			Специфічні <i>принципи</i>
			Функції
			Зміст
			Напрями
			Педагогічні умови
			<i>Критерії</i> – ціннісно-патріотичний, патріотично-спрямована активність, професійно-патріотична діяльність
			Показники
			Рівні – низький, середній, високий
	Результат		



Продовження таблиці 1

Максютов А. О.	№ 5. Модель патріотичного виховання студентів-майбутніх учителів географії засоба-ми туристсько-краєзнавчої роботи	Мета		
		Завдання		
		<i>Компоненти готовності</i> – ціннісно-орієнтаційний, мотиваційний, когнітивний, особистісний, практичний, результативний		
		<i>Підходи</i> – науковий, діяльнісний, особистісно-орієнтований		
		<i>Принципи</i>		
		Методи		
		Засоби		
		Форми		
		<i>Етапи</i> здійснення процесу – підготовчий, основний, підсумковий		
		Результат		
Чекунов Є. В.	№ 6. Модель патріотичного виховання студентів ВНЗ	Мета – Завдання		
		<i>Принципи</i>		
		Патріотичне виховання студентів		
		<i>Компоненти</i> патріотизму – необхідно-мотиваційний, світоглядний, інтелектуально-емоційний, діяльнісний		
		Педагогічні умови		
		<i>Процес</i> – засоби, методи, технології		
		Результат		
		Планування та корегування подальшої діяльності		
		Мета		
		Козловська Т. В.	№ 7. Теоретична модель громадянсько-патріотичного виховання у технічному університеті	Завдання
<i>Принципи</i>				
<i>Компоненти (напрямки)</i> – культурно-історичний, військово-історичний, духовно-моральний, правовий, фізичний				
Педагогічні умови				
<i>Критерії</i> громадянської культури – соціально-дезорієнтаційна, соціально-орієнтаційна, соціально-ціннісна, соціально-значуща				
<i>Рівні</i> – когнітивний, емоційно-моральний, вольовий				
Результат				
Соціальний заказ				
<i>Теоретико-методологічні засади</i> – аксіологічний, культурологічний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, середовищний підходи				
<i>Принципи</i>				
Фролова М.Є., Худова Р.В.	№ 8. Модель організації патріотичного виховання студентів вищого навчального закладу	Функції		
		Модель студента-патріота		
		Педагогічні умови		
		<i>Компоненти</i> – цільовий, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний		
		Результат		
		Кудря О. Д.	№ 9. Модель військово-патріотичної підготовки офіцерів запасу у громадянських ВНЗ	Основні <i>компоненти</i> – моральна підготовка, психологічна підготовка, військово-фізична підготовка, військово-технічна підготовка, початкова військова підготовка
				Провідні <i>компоненти</i> – об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, головні етапи, методи, <i>критерії</i> і рівні результативності
				Інструментальна складова
				Організаційні форми
				Організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови
<i>Педагогічні орієнтири</i> – особистісно-діяльнісний, середовищний, амбівалентний				
Педагогічна технологія формування військово-патріотичних якостей особистості офіцерів запасу				





що отримані результати моделювання будуть достовірними.

**Висновки.** Як показує проведений нами аналіз, створення теоретичної моделі процесу військово-патріотичного виховання студентської молоді в освітньому просторі університету дозволить здійснити послідовний і повний розгляд існуючих аспектів зазначеної проблеми. Структурно-функціональна і організаційно-методична моделі забезпечать можливість на їх основі проектувати та впроваджувати систему науково-керуваного та методико-технологічного супроводу для здійснення військово-патріотичного виховання студентської молоді.

Подальших наукових розвідок потребує вивчення питання алгоритмізації процесу моделювання педагогічної моделі та визначення компонентів організаційно-методичної і структурно-функціональної моделі військово-патріотичного виховання студентської молоді в освітньому просторі університету.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Веденов А.А. Моделирование элементов мышления. М.: Наука, 1998. 334 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. 230 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость. Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Жаровська О.П. Модель патріотичного виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. : зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка і психологія; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського / ред. В.І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. Вип. 44. С. 117–121.
6. Ївченко Ю.В. Формування у студентської молоді почуття громадянськості в молодіжних громадських організаціях: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.07. Київ, 2017. 20 с.
7. Клаус Г. Кибернетика и философия: пер. с нем. М.: Изд. иностр. лит-ры, 1963. 531 с.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспирова Ю.А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 176 с.
9. Козловская Т.В. Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания современных студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2007. 24 с.
10. Кудря А.Д. Военно-патриотическая подготовка офицеров запаса в системе высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М.: РГБ, 2005. 167 с.
11. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2003. 482 с.
12. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография. Славянск: СГПУ, 2010. 148 с.
13. Максютов А.О. Модель патріотичного виховання майбутніх учителів географії в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2013. Вип. 1. С. 67–71.
14. Наточний А. Ефективність використання методики моделювання типових ситуацій в процесі заняття зі спеціальної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України: Фізична підготовка військовослужбовців: матеріали відкритої науково-методичної конференції. К., 2003. С. 155-158.
15. Оришко С. П. Структурно-функціональна модель патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої діяльності. Науковий вісник Ужгородського національного університету: зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгородський національний університет. Ужгород. Вип. 21. – С. 134-139.
16. Пономарьова Г.Ф. Національно-патріотичне виховання майбутніх педагогів у період державотворення. Наукові записки кафедри педагогіки. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2017. Вип. 40. С. 123 – 133.
17. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. К.: Генеза, 1999. 368 с.
18. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навчальний словник-довідник / уклад. В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома [та ін.]; за заг. ред. В.М. Пічі. К.: Каравела, 2000 ; Львів : Новий Світ, 2002. 480 с.
19. Фролова М.Е., Худова Р.В. Модель организации патриотического воспитания студентов высшего учебного заведения. Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5-2. URL: <https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=15649>.
20. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 45 с.
21. Чекунов Е.В. Педагогические условия патриотического воспитания студентов вузов в условиях гуманизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополье, 2006. 26 с.
22. Штофф В.А. Моделирование и философия. Л.: Наука, 1986. 304 с.
23. Ягулов В.В. Педагогіка: навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.



УДК 378.147.091.33-027.2]:7

## ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ В ПРОЦЕСІ ЇХ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ

Гусева Л.Г.,  
викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

У статті розглядається проблема художнього простору, його організація студентами під час образотворчої підготовки в умовах навчального процесу. Наголошується важливість опанування студентами виражальних засобів образотворчого мистецтва у процесі навчання та їх подальше застосування у створенні художнього простору мистецького твору. Аналізуються аспекти художнього мислення та їх роль у створенні художнього образу та художнього простору.

**Ключові слова:** образотворча підготовка, мистецька освіта, художній простір, художній образ, художня ява, художнє мислення, культурологічний підхід.

В статье рассматривается проблема художественного пространства, его организация студентами во время изобразительной подготовки в условиях учебного процесса. Отмечается важность освоения студентами выразительных средств изобразительного искусства в процессе обучения и их дальнейшее применение в создании художественного пространства художественного произведения. Анализируются аспекты художественного мышления и их роль в создании художественного образа и художественного пространства.

**Ключевые слова:** изобразительная подготовка, художественное образование, художественное пространство, художественный образ, художественное воображение, художественное мышление, культурологический подход.

### Husieva L.H. STUDENTS' ORGANIZATION OF THE ARTISTIC SPACE IN THE PROCESS OF THEIR EDUCATIONAL PREPARATION

The article deals with the problem of artistic space, its organization by students during visual training in the educational process. It is emphasized the importance of mastering students in the process of teaching expressive means of fine arts and their further application in creating the artistic space of an artistic work. The aspects of artistic thinking and their role in creation of artistic image and artistic space are analyzed.

**Key words:** visual training, artistic education, artistic space, artistic image, artistic imagination, artistic thinking, cultural approach.

**Постановка проблеми.** Образотворча діяльність – універсальний досвід, який може розкрити всю повноту стосунків людини й довколишнього середовища і через розвиток різнобічних потенціалів особистості сприяти її саморозвитку і самовияву. Тому образотворча підготовка фахівців художньо-педагогічного спрямування завжди є актуальною. Важливим питанням образотворчої підготовки є вміння студентів організувати художній простір мистецького твору. У зв'язку з недостатнім вивченням цієї проблеми вона заслуговує на увагу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед досліджень, присвячених проблемам художньої освіти та історії її розвитку можна зазначити праці О. Рудницької, Г. Падалки, Л. Ільясової, Л. Бичкової, Н. Дідик, О. Олексюк, О. Пунгіної, О. Чепелик та ін. Проблема простору розглядалася філософами та мислителями ще в античному світі, однак саме поняття почало формуватися в XIX – XX ст. Вирішення художнього

простору в творах мистецтва дослідники розглядають з точки зору інтуїтивної або змістової глибини та геометричної побудови. Особливості художнього простору розкриті у працях сучасних дослідників образотворчого мистецтва Д. Левченкова, В. Власова, А. Тебенкової, М. Юр, Л. Бабенка, В. Татаркевича, Н. Сокольникової. Праці О. Шпенглера, П. Флоренського, Х. Ортегі-і-Гассет, М. Хайдеггера, М. Мерло-Понті, Ю. Лотмана, С. Даніеля, Ю. Борєва та інших дослідників можна назвати вагомим внеском в осмислення проблеми художнього простору.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути проблему художнього простору та виявити складники образотворчої підготовки, які формують уміння студентів організувати художній простір за допомогою виразних засобів образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Історія освіти показує, що уявлення щодо художньої освіти, її змісту,



методів постійно змінюються. Це залежить від розуміння загальних завдань освіти та ролі мистецтва в житті суспільства; від визначення суспільством найбільш цінного художнього досвіду для його передачі наступним поколінням. Як засіб розвитку духовної культури особистості, образотворча підготовка поєднує в собі художню освіту та естетичне виховання. У різні часи вона узгоджується з «картиною світу» певної епохи та впливає на здатність митця формувати своєю творчістю відповідний художній простір.

Так, в античному світі «*techne*» – одночасно ремесло й мистецтво, що відображає внутрішні зв'язки цих галузей людської діяльності, як вказує сучасний польський філософ і письменник, дослідник цієї проблеми В. Татаркевич [10]. Школи Давньої Греції базувалися на наслідуванні космосу як цілісного твору мистецтва, що є джерелом гармонії та краси. В епоху Відродження мистецтво і система художньої освіти відповідає принципу «мистецтво формує все». Митець стає носієм етичних і естетичних цінностей, найбільш цінними рисами якого вважаються: художній погляд на речі, професійна самостійність, володіння спеціальними навичками. В Україні такою епохою Відродження, за визначенням українського вченого, церковного діяча І. Огієнка, стало XVII століття – період українського бароко [6].

Поява нових стилів і напрямів у мистецтві XIX – XX століть зумовила й становлення відповідної художньо-педагогічної системи, – зазначає дослідниця проблем художньої освіти Н. Молева [5]. Зміни в сучасному суспільстві теж мають прояви в мистецтві та потребують змін у системі художньо-педагогічної освіти, як наголошує сучасний український мистецтвознавець О. Чепелик [13].

Розвиток науки у XX ст. актуалізував питання співвідношення етичних норм і художньої культури. Трансформація цінностей, менталітету, світосприйняття призвела і до зміни засобів художнього вираження. Художній твір у контексті парадигми сучасного мистецтва не вичерпується роллю матеріального об'єкта, а втілює в собі спосіб «проживання» його творцем ситуації даної соціокультурної реальності. Таким чином, можна зазначити, що мистецтво може розглядатися не стільки як квінтесенція духовно-культурного досвіду, але і як одна з форм (конкретно-художня) загальної соціальної практики, що дозволяє репрезентувати реальні умови життєдіяльності людей в уявних образах і символічних відносинах [2].

Образотворче мистецтво, за визначенням Н. Сокольникової, – вид пластичних мистецтв, що містить площинні живопис і графіку та об'ємно-просторову скульптуру [9]. В. Власов до образотворчого мистецтва відносить будь-яку художню діяльність зі створення зримих образів у будь-яких формах і різноманітними засобами: графічними, живописними, скульптурними, архітектонічними [1, с. 52]. Це дозволяє йому віднести до галузі образотворчого мистецтва, окрім живопису, графіки, скульптури, також архітектуру й декоративно-прикладне мистецтво. Образотворче мистецтво обов'язково має містити елементи художньої творчості й образотворчості, що полягає у предметності образу. Але головним змістом образотворчого мистецтва, яке б визначення воно не мало, є «художня трансформація простору».

Оскільки мистецтво, відображаючи дійсність, передбачає створення художнього простору, то одним із важливих завдань під час образотворчої підготовки студентів є формування вмінь організації та моделювання художнього простору.

Проблема художнього простору є досить складною, її вирішенням займалося чимало науковців, драматургів, літературознавців, мистецтвознавців, художників. Відтворюючи реальний простір на полотні, художник одночасно формує художній простір, в якому відбуваються певні події. Художній простір відрізняється від дійсності наявністю в ньому так званої художньої умовності. Художньо-відображений простір має естетичний зміст, що зумовлений такими факторами, як: світогляд автора, його ставлення до зображуваних подій, специфіка використаного матеріалу, особливості певної епохи тощо. Таким чином, мистецтво, вбираючи в себе всі досягнення людства, по-своєму перевтілює і змінює їх, відображаючи в своїх творах дух часу і внутрішній світ художника, що живе в цьому часі.

Поняття простору в мистецтві складне і багатогранне, адже воно відображає різні рівні художнього процесу. В науковій літературі зустрічаються різні термінологічні визначення поняття художнього простору: «художній простір твору», «образний простір», «художній простір мистецтва» та ін. Це вказує на недостатнє вивчення цієї проблеми. Оскільки саме поняття почало формуватися тільки в кінці XIX – початку XX ст., то спектр питань, що пов'язані з усіма можливими трансформаціями простору в сучасному мистецтві, надзвичайно широкий і потребує ґрунтовного вивчення.





Художній простір в енциклопедичному філософському словнику за редакцією О. Івіна визначається як простір твору мистецтва, сукупність тих його властивостей, які надають йому внутрішньої єдності й завершеності та наділяють його характером естетичного [11].

Художній простір є інтегральною характеристикою художнього твору. Вирішення проблеми простору впливає на всі образотворчі засоби, які використовує художник, та становить одну з ключових ознак художнього стилю. Особливо виразно, як наголошує у своєму дослідженні Д. Левченков, це проявляється в живописі, стосовно якого поняття художнього простору проаналізовано найповніше [4, с. 49]. Проблема художнього простору, зазначає автор, розглядає не лише колір, світло, лінію живописного зображення, його глибину й деталізацію, але й динаміку, символізм, ставлення до канону та ін. Суттєвий внесок в осмислення проблеми художнього простору зробили О. Шпенглер, П. Флоренський, Х. Ортега-і-Гассет, М. Хайдеггер, М. Мерло-Понті та ін.

Зокрема, про те, що «вся культура може бути витлумачена як діяльність з організації простору», писав П. Флоренський [12, с. 79]. Він зазначав, що художній простір має бути символом духовного простору, простору «справжньої, іншої реальності». П. Флоренський вважав, що мистецтво не ставить перед собою завдання відтворити дійсність на основі прямої перспективи, як про це думали художники Відродження. На думку вченого, природний, або видимий простір – лише частина цілого, більшого, невидимого, але знаного простору. Саме такий художній простір створювало, на його думку, середньовічне образотворче мистецтво, яке не дублювало дійсність, а давало найглибше осягнення її архітектоніки, матеріалу, смислу.

Аналізуючи еволюцію художнього простору, Х. Ортега-і-Гассет вбачає в постійних змінах, що відбуваються в мистецтві, передусім, зміну художнього простору. В основі змін художнього простору, як вважає автор, лежать глибинні зміни в культурі епохи, яка визначає адекватне їй мистецтво й необхідний для нього художній простір. Характеризуючи художній простір, Ортега-і-Гассет також протиставляє геометричну глибину, якої досягають за допомогою системи прямої перспективи, та інтуїтивну або змістовну його глибину [7].

Еволюціонувавши в напрямі від зображення відчуття до зображення ідеї, простір паралельно був пов'язаний з процесом вивільнення мистецтва від «тягаря людської

матерії», названий Х. Ортегою-Гассетом «дегуманізацією мистецтва», як зазначає мистецтвознавець, дослідниця проблеми простору М. Юр [15].

Художній простір, на думку Ю. Лотмана, становить модель світу конкретного автора, виражену мовою його просторових уявлень. Ця мова менш індивідуальна і більшою мірою належить часу, епосі, суспільним і художнім групам, ніж те, що художник цією мовою говорить, ніж його індивідуальна модель світу. Інший дослідник цієї проблеми С. Даніель у монографії «Мистецтво бачити» вказує на зв'язок характеристик художнього простору з жанром і сюжетом, поєднанням темного і світлого, фігури й фону.

Як зазначає дослідниця проблеми художнього простору в сучасному образотворчому мистецтві А. Тебенова, проблема інтуїтивної, або змістовної глибини є однією з основних в теорії художнього простору. В цьому понятті об'єднуються питання перспективи, дистанції, лінії, кольору тощо.

Отже, ми бачимо, що в розумінні сприйняття художнього простору підкреслено ті його властивості, які наділяють його характером естетичного, надають йому внутрішньої єдності й завершеності. «Мова художнього простору виступає як один із компонентів загальної мови, якою говорить художній твір» [3, с. 63]. Водночас для образотворчого мистецтва характерним є те, що художній простір, який представляє модель світу, автор виражає мовою його просторових уявлень. Для образотворчих мистецтв просторова побудова в розкритті художнього образу є головною характеристикою.

У мистецтві Нового часу віднайти єдиний принцип просторового мислення, якого б дотримувалися митці, неможливо, оскільки для вираження власного задуму та конструктивної ідеї твору вони застосовують різні з відомих перспектив і типів просторових форм, а на основі їх поєднань і зсувів виникають небачені трансформації простору в картині. Нове просторове мислення формує складну для сприйняття пластичну мову, де головним елементом композицій є абстрактна форма, як констатує дослідниця проблеми художнього простору в сучасному мистецтві М. Юр.

У сьогоднішньому світі виклики життя вимагають від викладача концептуального навчального плану, а від студента - синтезованої цілісної ідеї в навчанні і дослідженні (концепції, що проблематизує) і розуміння когнітивної естетики (краси критичного погляду), – вважає О. Чепелик [13]. Для того,





щоб викладачі мистецької освіти могли це реалізувати, потрібне розуміння того, що в мистецтві йдеться не лише про віртуозність виконання і набуття навичок, але й про спосіб мислення. Мистецтво, крім емоційного відгуку на дійсність або твір мистецтва, також має пізнавальну функцію.

Під час навчання, у процесі образотворчої підготовки, студенти опановують різні дисципліни художнього циклу: композицію, рисунок, живопис, скульптуру, графіку, перспективу. Кожна дисципліна образотворчого циклу формує у студентів необхідні складові мистецького досвіду: розвиває композиційне бачення і мислення, забезпечує їх необхідною мовою, необхідними елементами для моделювання та організації художнього простору в мистецькому творі. Мова образотворчого мистецтва невербальна, це мова форм, ліній, тону, кольору, ритму, співвідношень. Художник мислить і оперує образами, природа яких предметно-чуттєва, і мистецтво здатне, не відриваючись від предметно-чуттєвої природи явищ, робити широкі узагальнення і створювати художню концепцію світу.

Образотворча підготовка, завдяки специфіки завдань і навчальних тем, що поступово ускладнюються, створює умови для активізації художнього мислення студентів, сприяє створенню ними художніх образів. Своєрідність художнього мислення проявляється в образно-чуттєвому досягненні світу, в органічному синтезуванні результатів дії раціонального та емоційного механізмів уяви. Художній образ, поєднуючи продуктивну (емоційну активність) та конструктивну (вміння мислити цілісно) складові елементи художнього мислення, стає основою творчого процесу. В ході творчого процесу завдяки високій естетичній вибірковості, асоціативності та метафоричності художнього мислення, виробляється ідея, концепція художнього твору, здійснюється вибір виразних і виражальних засобів та моделюється художній простір мистецького твору.

Окрім активного сприйняття, процес художнього мислення передбачає втілення, «опредмечення» уявлень в конкретні чуттєві образи. Практичні уміння й навички в цьому плані відіграють важливе і незамінне значення. Образотворча підготовка в умовах художніх майстерень формує у студентів основи осмислення художнього простору та можливість його реалізації в творах образотворчого мистецтва.

Таким чином, моделювання й організацію художнього простору у творах образотворчого мистецтва студенти здійснюють,

опираючись на власний художньо-практичний досвід, набутий у процесі образотворчої підготовки в майстернях рисунку, живопису, графіки, скульптури. За сучасних умов впровадження новітніх технологій такий досвід є основою для розуміння специфіки виразних засобів, матеріалів і технік образотворчого мистецтва та їх відповідного й ефективного застосування. Вважаємо, що нові матеріали та техніки можуть збагатити, а не замінити арсенал виражальних засобів образотворчого мистецтва та розширити межі розуміння художнього простору сучасного мистецтва.

Тому процес образотворчої підготовки спрямований на те, що студенти в умовах наявності великої кількості інформації, глобальної комунікації, навчаються бути самокерованими і розуміти принципи творчої діяльності та вміло застосовувати свій художньо-практичний досвід у створенні художнього простору.

**Висновки з проведеного дослідження.** Конструювання широких культурологічних підходів стає основою радикальних реформ сучасної освіти багатьох країн, адже саме культура є тим середовищем, яке сприяє розвитку особистості. В таких умовах набуває змін і мистецька освіта й образотворча підготовка, зокрема. Проблема організації художнього простору в умовах образотворчої підготовки студентів потребує подальшого вивчення та дослідження різних її аспектів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. Спб.: Азбука-классика, 2004–2009. Т. 4. 2006. 751 с.
2. Галеева Т.А., Прудникова А.Ю. Художественные практики XX века как школа толерантности. Екатеринбург, 2008. URL: <http://estetica.etica.in.ua/suchasne-obrazotvorche-mistetstvo-v-kontekstisotsiokulturnogo-analizu/>.
3. Даниэль С.М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о восприятии зрителя. Л.: Искусство, 1990. 223 с.
4. Левченков Д.О. Эстетичний семіоз в образотворчому мистецтві: дис. ... на здобуття наук. ст. канд філософських наук. Северодонецьк, 2015. URL: [https://www.filosof.com.ua/Avtoreferaty/Levchenkov\\_dyser.pdf](https://www.filosof.com.ua/Avtoreferaty/Levchenkov_dyser.pdf).
5. Молева Н.М. Выдающиеся русские художники-педагоги. М.: Просвещение, 1991. 416 с.
6. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. К.: Фірма «Довіра», 1992. 141 с.
7. Ортера-і-Гасет Х. Дегуманізація мистецтва. Ортера-і-Гасет. Вибрані твори. К.: Основи, 1994. 253 с.
8. Писанко М.М. Рух, простір і час в образотворчому мистецтві. К.: Вища шк., 1995. 63 с.



9. Сокольникова Н.М. История изобразительного искусства: учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 т. М.: Академия, 2007. Т.1. 2007. 304 с.

10. Татаркевич В. Антична і середньовічна філософія. Львів: Свічадо, 2006. Т. 1. 456 с.

11. Философия: Энцикл. слов. / Под ред. Ивина. М.: Гардарики, 2004. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/1342](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1342).

12. Флоренский П.А. Исследования по теории искусства. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. М.: Мысль, 2000. С. 79–421. URL: [http://philologos.narod.ru/florensky/fl\\_space.htm](http://philologos.narod.ru/florensky/fl_space.htm) с.112.

13. Чепелик О.В. Взаємодія культурних просторів, сучасного мистецтва та новітніх технологій, або Мультимедійна утопія / Ін-т проблем сучасн. мист-ва Акад. мист-в України. К.: Хімджест, 2009. 272 с.

14. Юр М. Трансформація простору у живопису початку і кінця ХХ століття. URL: [http://mari.kiev.ua/PDF\\_2011/Hud-Kultura\\_7-2010/056-065.pdf](http://mari.kiev.ua/PDF_2011/Hud-Kultura_7-2010/056-065.pdf).

15. Юр М. Художній простір у безпредметному живопису українських художників ХХ століття. Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки: Мистецькі обрії, 2009. Вип. 2(11). Ін-т пробл. сучасн. мист-ва Акад. мист-в України. К., 2009. С. 175–179.

УДК 37.064.1:37.017(045)

## ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Литвин В.А., аспірант кафедри педагогіки, психології та менеджменту

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

У статті висвітлено особливості взаємодії школи та сім'ї у вихованні підрастаючого покоління. Виокремлено основні виховні завдання школи та сім'ї, розкрито форми та методи роботи педагогічних колективів шкіл із батьками. Визначено психолого-педагогічні правила та вимоги процесу налагодження взаємодії з батьками молодших школярів. З'ясовано, що саме організація спільної виховної роботи сім'ї та школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку особистості та у вихованні школяра.

**Ключові слова:** школа, сім'я, взаємодія школи та сім'ї, виховання підрастаючого покоління, виховні завдання школи та сім'ї.

В статье освещены особенности взаимодействия школы и семьи в воспитании подрастающего поколения. Выделены основные воспитательные задачи школы и семьи, раскрыты формы и методы работы педагогических коллективов школ с родителями. Определены психолого-педагогические правила и требования процесса налаживания взаимодействия с родителями младших школьников. Выяснено, что именно организация совместной воспитательной работы семьи и школы играет важную роль в решении задач всестороннего развития личности и в воспитании школьника.

**Ключевые слова:** школа, семья, взаимодействие школы и семьи, воспитание подрастающего поколения, воспитательные задачи школы и семьи.

Lytvyn V.A. INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY IN UPBRINGING OF JUNIOR PUPILS

The article deals with the features of interaction between school and family in upbringing of younger generation. The main upbringing objectives of school and family are highlighted; forms and methods of work between pedagogical collectives and parents are described. Psychological and pedagogical terms and requirements of the process of establishing interaction with parents of junior pupils are defined. It is established that it is organization of family-school work that plays an important role in solving problems of comprehensive development of personality and in pupils' upbringing.

**Key words:** school, family, interaction between school and family, upbringing of younger generation, upbringing objectives of school and family.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства триває модернізація системи вищої освіти, яка супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Необхідно враховувати нові вимоги до виховання

педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації. Такі зміни є важливим засобом інноваційного оновлення вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки спрямовують майбутніх учителів початкової



школи на виховну діяльність у нових умовах розвитку шкільної галузі.

На виховання нової генерації педагогічних кадрів орієнтують Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепція «Нова українська школа».

Стратегічні цілі розвитку освіти XXI ст. передбачають партнерство сім'ї та школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання та зростання підрастаючого покоління.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначається, що сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформуванню активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу [12, с. 45]. Отже, процес взаємодії із сім'єю є активним та успішним за умови, якщо батьки відчувають глибоку зацікавленість у вихованні дитини [10, с. 348].

Початкова школа є першою інституцією, що створює фундамент співпраці сім'ї та школи. Необхідність гармонізації родинного й суспільного виховання потребує внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів до організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра, відповідно до сучасних запитів педагогічної діяльності в Україні.

Важливість роботи з батьками підкреслюється в українському законодавстві, зокрема: Концепції державної сімейної політики (1999 р.), Національній програмі «Репродуктивне здоров'я 2001–2005 рр.» (2001 р.), Програмі «Українська родина» (2001 р.), Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» (2012 р.), «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.» (2015 р. № 580/2015).

Саме організація спільної виховної роботи сім'ї і школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку особистості та у вихованні школяра. Сімейне і шкільне виховання повинні здійснюватися у нерозривній єдності, адже сім'я та школа мають спільну мету – виховати всебічно розвинену гармонійну особистість, здатну реалізувати себе в

професійному, громадянському і сімейному аспектах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Велике значення у розв'язанні проблеми підготовки майбутніх учителів до організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра мають фундаментальні дослідження О.О. Бабакіної, І.Д. Зверєвої, О.В. Калюжної, Л.А. Киенко-Романюк, Г.І. Наумчук, Г.Ф. Пономарьової, І.Д. Савченко, Л.В. Синютка, І.М. Толмачової, І.М. Трубавіної, Т.Б. Ушеніної та ін.

Особливості організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра розкрито в дослідженнях О.Г. Барвінського, Т.Е. Кравченко, Л.В. Красномоєць, А.С. Макаренка, І.Б. Мачуської, Л.В. Повалій, В.Г. Постоного, О.Я. Савченко, М.Г. Стельмаховича, В.О. Сухомлинського, Г.І. Щукіної та ін.

**Постановка завдання.** Однак, внаслідок аналізу наукової літератури, виявлено суперечності між зростанням очікувань батьків до активної взаємодії педагога з ними та відсутністю сформованості відповідального ставлення у майбутнього вчителя початкових класів до їх реалізації; потребою школи в молодих учителях, які можуть взаємодіяти з сім'єю молодшого школяра та організовувати спільну виховну роботу, та реальними можливостями випускників.

**Мета статті** – висвітлення сутності взаємодії школи та сім'ї у вихованні підрастаючого покоління.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Взаємини школи із сім'ями учнів регламентуються, насамперед, державними документами. У Законі України «Про освіту» вказано на права і обов'язки батьків щодо виховання дітей, зокрема відзначено, що на батьків покладено однакову відповідальність за виховання і розвиток дитини. А ст. 50 Закону називає батьків рівноправними учасниками цього процесу. Без допомоги батьків педагогічному колективу важко домогтися значних успіхів [4, с. 55].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013, закріплює положення про те, що «зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, серед яких, зокрема, і підвищення відповідальності сім'ї за освіту і виховання дітей» [13, с. 77].





В організації роботи з батьками вчитель початкової школи може посылатися на закони України щодо обов'язків батьків із виховання дітей. У ст. 51 Конституції України відзначається, що «Батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти повинні піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство і батьківство охороняється державою» [7, с. 54]. У ст. 59 Закону України «Про освіту» про відповідальність батьків за розвиток дитини зазначається [4, с. 67]:

1. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості.

2. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини.

3. Батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані:

– постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей;

– поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв;

– виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського й інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни;

– сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу;

– виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини.

4. Держава надає батькам і особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків, захищає права сім'ї.

М. Стельмахович розглядає сім'ю як перше соціальне та емоційне мікросередовище, у якому розвивається і виховується людина від моменту її народження. В. Сухомлинський писав: «У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростає пагін і гілки, і квітки, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави» [16, с. 97].

Саме в сім'ї формуються основи характеру людини, її ставлення до праці, найважливіших моральних, ідейних і культурних цінностей. Суспільство кровно зацікавлене в міцній, духовно і морально здоровій сім'ї. Ось чому піклування про сім'ю, надання їй допомоги щодо виконання своїх функцій, виховання дітей, розширення заходів, спрямованих на поліпшення матеріальних, житлових та побутових умов багатодітних

і молодих сімей, має державне значення [11, с. 15].

Отже, розкриємо суть поняття «сімейне виховання» та визначимо його мету та основні завдання.

Сімейне виховання – це одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків із повсякденним впливом сімейного побуту [3, с. 196].

Сімейне виховання (у широкому сенсі слова) – це одна з найбільш давніх споконвічних форм соціалізації і виховання дітей, яка органічно об'єднує об'єктивний вплив культури, традицій, звичаїв, поглядів народу, сімейно-побутових умов і взаємодію батьків із дітьми, у процесі якої відбувається повноцінний розвиток і становлення їхньої особистості [16, с. 102].

Під сімейним вихованням у вузькому сенсі слова (виховною діяльністю батьків) розуміється взаємодія батьків із дітьми, яка ґрунтується на родинній інтимно-емоційній близькості, любові, турботі, повазі і захищеності дитини і сприяє створенню сприятливих умов для задоволення потреб у повноцінному розвитку і саморозвитку особистості дитини [15, с. 98].

Узагальнюючи теоретичні положення, запропоновані різними дослідниками, можна зробити висновок, що сімейне виховання – це процес взаємодії батьків і дітей, який поєднує належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального та духовного розвитку дитини, становлення особистості.

Мета виховання дітей у родині та школі (за Концепцією «Сім'я та родинне виховання») – забезпечити високий рівень освіченості та вихованості свідомого громадянина України, здатного на основі життя і досвіду власного народу та досягнень світової науки й культури, врахування національно-територіальних особливостей України здійснювати її соціально-економічний розвиток і господарювання, утверджувати найвищі ідеали гуманістичної культури та демократичних взаємин людей, відстоювати і захищати права, гідність і честь своєї Батьківщини [11, с. 17].

Отже, на думку вчених, метою сімейного виховання є формування якостей і властивостей особистості, які допомагають гідно долати труднощі і перепони, що трапляються на життєвому шляху.

Основні виховні завдання школи та сім'ї [2, с. 236]:

– формування національної свідомості, самосвідомості і характеру, забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги і любові до батьків, рідної землі та історії свого народу, оволодіння абеткою громадянства;





– виховання здорової дитини, забезпечення необхідних екоосоціальних умов для найбільш повної реалізації потенціальних можливостей дитини (генотипу);

– створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, умов розвитку почуттів і сприймань дитини, її самореалізації;

– засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, норм взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності проявити турботу про молодших, милосердя до слабих і людей похилого віку;

– включення дитини до спільної з дорослими діяльності, розвиток творчої працелюбною особистості, спрямування її зусиль на турботу про навколишнє середовище;

– формування естетичних навичок: уміня відрізняти красиве і гарне в побуті, поважати прекрасне у вчинках людей; прищеплення любові до краси рідної природи, до творів мистецтва, живопису, літератури і музики;

– збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення коренів родоvodu.

Далі зупинимося на формах і методах взаємодії школи та сім'ї у процесі виховання дітей і молоді. Форми та методи роботи вчителя, класного керівника з батьками бувають індивідуальними та колективними. Провідна роль належить індивідуальним формам роботи: відвідуванню сім'ї учня, пропаганді сімейного виховання, виконанню батьками педагогічних доручень, педагогічним консультаціям.

До форм індивідуальної роботи з батьками належать також педагогічні консультації, в основі яких лежать відповіді на запитання батьків. Психолого-педагогічними основами консультації є прихильне ставлення вчителів до ініціативи батьків; вияв готовності до надання допомоги сім'ї; конкретні рекомендації та поради з питань, з якими звернулися до педагога батьки [8, с. 65].

До колективних форм роботи з батьками належать:

1. Батьківська школа, що створюється для переконання всіх батьків у потребі вивчення основ гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва, діяльнісного підходу. Результатом її діяльності має стати стимулювання прагнення поповнювати свої знання, оволодіння практичними навичками виховання дітей у сім'ї.

2. Педагогічний лекторій, метою якого є акцентування уваги батьків на актуальних проблемах виховання. Ця форма забезпечує оволодіння батьками систематичними знаннями основ теорії виховання.

3. Університет педагогічних знань, що передбачає більш складні, порівняно з попередніми, форми роботи з оволодіння теорією виховання. Навчання в університеті передбачає лекційний курс, а також семінарські заняття.

4. Підсумкові річні науково-практичні конференції батьків із проблем виховання. Визначається найбільш актуальна проблема з питань сімейного виховання, упродовж року проводиться її теоретичне та практичне вивчення в школі та сім'ї, наприкінці року підбиваються підсумки.

5. День відкритих дверей або батьківський день проводять зазвичай перед початком навчальної чверті, семестру з метою привернення уваги батьків до роботи всієї школи, до питань виховання. До цього дня для батьків готують концерт із попередніми виступами шкільного активу, проводять зустріч у класах, організують виставки кращих малюнків, учнівських виробів тощо, проводять спортивні змагання на приз батьківського комітету, перегляд художніх фільмів на теми виховання тощо.

6. Класні батьківські збори – традиційна форма роботи, що проводиться 1–2 рази на навчальну чверть. Водночас методика проведення зборів потребує свого вдосконалення. Ефективному проведенню таких зборів може допомогти завчасно складений опитувальник у письмовій формі [8, с. 69].

Процес налагодження взаємодії з батьками ефективний за дотримання педагогом психолого-педагогічних правил та вимог. До них належать:

– використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків. У спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може спровокувати образи, роздратування. Нормою мають стати стосунки, засновані на взаємоповазі. Цінність їх полягає у розвитку почуття власної відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку як учителів, так і батьків;

– довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні. Психологічно батьки готові підтримати потреби школи. Навіть ті батьки, які не мають педагогічної підготовки й освіти, з розумінням і відповідальністю ставляться до виховання дітей;

– педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї [6, с. 61].

Відомо, що для успішного формування особистості дитини необхідна єдність сім'ї та школи. Високі вимоги суспільства до освітнього рівня молодого покоління, підготовки його до життя і праці можуть бути задоволені тільки за умови зростаючої ролі батьків у цій справі. На необхідність поси-



лити допомогу сім'ї і одночасно піднести її відповідальність за виховання підростаючого покоління наголошується, зокрема, в основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи [5, с. 14].

Сім'я та школа – два суспільних інститути, на яких покладено обов'язок виховувати особистість. Визнаючи школу провідною ланкою у розвитку особистості, треба зазначити, що без співпраці з сім'єю ефективність цього процесу буде низькою. Адже саме сім'я найбільше впливає на її всебічний розвиток: укладом спільного життя, побутом, працею, традиціями, звичаями. Саме в сім'ї дитина засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, правда і кривда, корисне і шкідливе, тобто морально-етичні принципи, на яких споконвіку ґрунтується педагогічний досвід народу [11, с. 18].

Сім'я відіграє у вихованні дітей колосальну роль. У сім'ї відбувається формування характеру кожної людини, її особистісних рис і національної свідомості. Оптимальне досягнення реалізації навчальних і освітніх завдань початкової школи прийде через забезпечення гармонії родинно-шкільного виховання молодших школярів [17, с. 126].

Оптимізація взаємодії школи і сім'ї – необхідна умова успішного виховання і навчання дітей. Там, де вчителі і батьки виступають єдиним фронтом, там краще поставлена навчально-виховна робота школи і правильно організоване виховання дітей у сім'ї.

**Висновки з проведеного дослідження.** Із результатів аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що проблема взаємодії школи та сім'ї розглядалася багатьма науковцями та педагогами сучасності. Ефективність усієї виховної системи освітнього закладу забезпечується взаємодією педагогів з батьками учнів, утвердження батьків, усіх дорослих членів родини в якості суб'єктів цілісного виховного процесу, формуванням у них установок на самостійну творчу діяльність шляхом упровадження активних форм, передових технологій і методик психолого-педагогічної просвіти.

Таким чином, успішний розвиток дітей залежить від погодженої організації спільної виховної роботи школи і сім'ї. Цю істину повинні добре засвоїти не тільки вчителі, а й батьки. Школа ж повинна прагнути до об'єднання зусиль щодо успішного навчання, виховання та розвитку школярів, тому що не тільки навчальний заклад допомагає

сім'ї у вихованні дітей, а й батьки повинні допомагати школі.

Перспективами подальших пошуків у даному напрямі є розробка та обґрунтування сучасних педагогічних систем спільної роботи з батьками і, відповідно, нових підходів до виховання у майбутніх вчителів початкових класів відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєєнко Т.А. Ціннісні орієнтири сімейного виховання. Рідна школа. 1987. № 10. С. 69–72.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник. К.: Академвидав, 2007. 616 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
4. Закон України «Про освіту». К.: від 04 червня 1991 р. № 1144–ХІІ. К., 1991. 187 с.
5. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками та учнями молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1997. 24 с.
6. Кофановський І.В. Педагогічний всеобуч батьків першокласників. Початкова школа. 1989. № 3. С. 60–63.
7. Конституція України: Закон від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. К., 1996. 168 с.
8. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей: метод. рекомен. Київ : ДЦССМ, 2004. 99 с.
9. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори в 7 томах. К.: Рад. шк. 1954. Т. 5. 230 с.
10. Педагогічний словник для молодих батьків / уклад. Т.Ф. Алексєєнко, Л.В. Артемова, Н.І. Баглаєва. К.: ДЦССМ, 2002. 348 с.
11. Постовий В. Сім'я і родинне виховання. Концепція. Рідна школа. 1996. № 11–12. С. 15–20.
12. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Книга керівника навчально-виховного закладу: довід.-метод. вид. / упоряд. Б.М. Терещук, В.В. Скиба. Х.: Торсінг плюс, 2005. С. 45.
13. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 URL: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
14. Радчук Г.К., Тіунова О.В. Сімейне виховання (освітній тренінг для батьків): навч.-метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 121 с.
15. Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї та школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2004. 214 с.
16. Стельмахович М.Г. Сім'я і родинне виховання в Україні з найдавніших часів до ХХ ст. Рідна школа. 2002. № 3–4. 215 с.
17. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа, 1979. Т. 5. 254 с.



УДК 378.1:37.032:316.752+316.477 (73)

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У США

Очеретяний А.В.,  
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті проаналізовано особливості формування життєвих цінностей студентів у США. Життєві цінності студента розглянуто як основні його життєві орієнтири, що детермінують майбутню професійну спрямованість, визначають зміст навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі та окреслюють стиль і масштаби соціальної активності. Досліджено підходи американських практиків до виділення найбільш значимих життєвих цінностей сучасних американських студентів. З'ясовано, що розвиток життєвих цінностей студентів у більшості вищих навчальних закладів США нині здійснюється відповідно до спеціальної освітньої програми, яка складається із 20 цілей та покрокових дій.

**Ключові слова:** *життєві цінності, студенти, формування, особливості, освіта, вищі навчальні заклади, США.*

В статье проанализированы особенности формирования жизненных ценностей студентов в США. Жизненные ценности студента рассмотрены как основные его жизненные ориентиры, которые детерминируют будущую профессиональную направленность, определяют содержание учебно-воспитательной деятельности в высшем учебном заведении и определяют стиль и масштабы социальной активности. Исследованы подходы американских практиков к выделению наиболее значимых жизненных ценностей современных американских студентов. Установлено, что развитие жизненных ценностей студентов в большинстве высших учебных заведений США сегодня осуществляется в соответствии со специальной образовательной программой, которая состоит из 20 целей и пошаговых действий.

**Ключевые слова:** *жизненные ценности, студенты, формирование, особенности, образование, высшие учебные заведения, США.*

Ocheretianyi A.V. FEATURES OF FORMATION THE LIVING VALUES OF STUDENTS IN THE USA

The article analyzes the features of the formation of the living values of students in the USA. The living values of students considered as his basic life benchmarks, which determine the future professional orientation, determine the content of his educational activity in a higher educational institution and outline the style and scale of social activity. The approaches of American practitioners to the selection of the most significant living values of contemporary American students researched. It has been found, that the development of the living values of students in a modern higher educational institution USA is carried out in accordance with a special educational program, consisting of 20 goals and step-by-step actions.

**Key words:** *living values, students, features, formation, education, higher educational institution, USA.*

**Постановка проблеми.** Підвищений інтерес вітчизняних та американських дослідників до формування життєвих цінностей американських студентів обумовлений тим, що молодь завжди була важливим суб'єктом моральних, економічних, політичних, соціальних змін у Сполучених Штатах Америки (далі – США) та потужною інноваційною силою розвитку американського суспільства [6]. Як свідчать наукові доробки, життєві цінності молоді людини є важливим елементом структури її особистості та відіграють визначальну роль у внутрішній готовності до вибору життєвого шляху, конструюванні життєвих стратегій, здійсненні певної життєдіяльності щодо задоволення своїх потреб та інтересів. Вони є основою духовного розвитку кожної особистості, зокрема обґрунтовують соціальні ідеали і норми співіснування індивідів у суспільстві нині та в перспективі, єднають суспільство у цілому.

Спрямовуючим вектором у формуванні життєвих цінностей студентів у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) є ставлення до кожної особистості як до найвищої цінності, переорієнтація навчально-виховного процесу на особистісний розвиток, створення таких психолого-педагогічних умов, які забезпечуватимуть гармонійне входження випускника як в мікро-, так і в макросоціум [2; 7; 11].

Наголосимо, що впродовж останніх п'яти років у політичній, економічній, соціальній, духовно-моральній та освітній сферах розвитку українського суспільства відбулися кардинальні зміни векторів розвитку, що детермінувало концептуальну переорієнтацію життєвих цінностей молодих людей. На перший план вийшли цінності, які давно є визначальними в американському суспільстві: свобода, незалежність, конкурентоздатність, національна та особиста гідність, патріотизм, особистісна неповтор-





ність та креативність, родина та соціальна відповідальність [3]. Тому вивчення американського досвіду розвитку знакових життєвих цінностей студентської молоді у навчально-виховному процесі ВНЗ є досить актуальним і корисним для вітчизняної педагогічної науки і практики вищої освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що окремі аспекти проблеми життєвих цінностей молоді у США були предметом наукових доробок таких американських дослідників, як М. Бін (M. Beane), Б. Гросс (B. Gross), Т. Гроулінг (T. Grouling), К. Керр (C. Kerr), В. Лечуга (V. Lechuga), Б. Ньюман (B. Newman), Р. Реннер (R. Renner), К. Роджерс (C. Rogers), М. Сейден (M. Seiden), Х. Сміт (H. Smith), Д. Тілман (D. Tillman), Г. Трагер (G. Trager), Е. Холл (E. Hall), Дж. Шет (J. Sheth). Американські практики М. Рокич (M. Rokeach) та Ш. Шварц (S. Schwartz) розробили методики вивчення термінальних та інструментальних життєвих цінностей студентів.

Питання життєвих цінностей американських студентів розглядалися вітчизняними науковцями у площинах гуманістичного (Р. Беланова, О. Дубовик, С. Романова, О. Шиян), громадського (Т. Бондар, Н. Заїченко, Ю. Топоркова), духовно-морального (В. Галузяк, В. Жуковський, О. Зарва), патріотичного (О. Гуцол, О. Діденко, Г. Печарчук), комунікативного і полікультурного (І. Бахов, Ю. Гребеник, Ю. Козаченко), художньо-естетичного (Г. Карцивадзе, І. Петрова, І. Хижняк), сімейного (О. Безлюдний, А. Котиченко), гендерного (С. Білецька, І. Братусь, К. Ремізанцева), здоров'язбеігаючого (О. Дмитрієва, С. Омельченко) виховання та у спектрі професійної підготовки (С. Бурдіна, Л. Віннікова, Н. Гайдук, І. Гушлевська, В. Дикань, І. Зварич, О. Ігнатюк, О. Калініна, М. Нагач). Водночас проблема впливу виховного потенціалу освітнього процесу американських ВНЗ на формування життєвих цінностей сучасних студентів у США в умовах трансформації індивідуалізованих систем буття молоді потребує спеціального дослідження.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз особливостей формування життєвих цінностей сучасних американських студентів у спектрі виховного впливу освітнього процесу ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В американській психолого-педагогічній науці найпоширенішим підходом до питання життєвих цінностей є концепція М. Рокича (M. Rokeach), який під цінностями розуміє вид переконань, центральне

положення в індивідуальній системі переконань [9]. У нашому дослідженні ми розглядаємо життєві цінності студента (living values of students) як «основні його життєві орієнтири, що детермінують майбутню професійну спрямованість, визначають зміст навчально-виховної діяльності у ВНЗ та окреслюють стиль і масштаби соціальної активності» [1, с. 10].

Узагальнюючи погляди американських і вітчизняних учених щодо ціннісних орієнтацій молоді [2; 4; 6; 9; 12], виділяємо у структурі життєвих цінностей американських студентів такі компоненти: *свідомий* – має когнітивний характер, що є наслідком розуміння важливості цінностей для життя особистості та є способом диференціації об'єктів за їх значущістю (результат упродовження ціннісної орієнтації виявляється у стійких переконаннях); *підсвідомий* – виявляється у значенні для особистості пріоритетної цінності, що впливає на її діяльність у реальному житті (при цьому зміна значущості цінностей може відбиватися на виконанні обов'язків, прояві почуттів).

Як справедливо зазначає вітчизняна дослідниця Г. Товканець, ціннісні орієнтації особистості американського студента не тільки визначають мотивацію його індивідуальної поведінки, але й складають його світогляд; формуються у процесі його соціалізації у ВНЗ під впливом виховання та навчання [2].

Зазначимо, що США належать до індивідуалістських культур, де перевагу надають змаганням і конкуренції, а не кооперації та співпраці. Тому американські студенти завжди цінували право на особистий погляд, приватну власність, свободу висловлювань та діяльності. Людей, які є професіоналами у своїй діяльності, поважають і цінують, а які пасують перед труднощами чи відмовляються випробувати межі своїх можливостей в цьому суспільстві – зневажають. Щодо майбутньої професійної діяльності сучасна американська молодь здебільшого сподівається лише на себе, на свої знання та вміння, через які вона зможе домогтися високого рівня життя. Молодь не тішить себе ілюзіями про необхідність особистих зв'язків при працевлаштуванні. Вона переконана, що всього можна досягти наполегливою працею, а тому цінність освіти для неї досить вагома. Американці завжди легко йдуть на комунікаційні контакти, вони готові консультувати і радити. При цьому вважають важливим у спілкуванні зарекомендувати себе як життєрадісні, демократичні, плюралістичні, відкриті члени суспільства. У всіх сферах життєдіяльності американські студенти виявляють





беззаперечний патріотизм. Сім'я – найвища цінність для американця. Американські студенти також цілком справедливо вважають, що у здоровому тілі – здоровий дух, через це важливою життєвою цінністю для них є міцне здоров'я та спортивна підготовленість. Тому під час навчання у ВНЗ вони намагаються активно брати участь у різних спортивних секціях та спортивному житті вишу загалом [4; 8].

Маріан Бін (Marian Beane), співзасновник Міжнародного наукового офісу Університету Північної Кароліни, наголошує, що навчально-виховний процес в американських ВНЗ з початку XXI ст. орієнтується на такі життєві цінності студентів: *індивідуальність* (individuality) (студентам рекомендується бути незалежними і розвивати свої власні цілі в житті), *конфіденційність* (privacy) (студентам строюються умови, щоб вони мали приватне середовище і могли проводити час на самоті), *рівність* (equality) (надаються рівні освітні можливості незалежно від статі, раси, національності чи країни походження), *повноцінне використання свого часу та пунктуальність* (time) (у студентів виховується життєва позиція: «час – гроші»; культивується уникнення запізень), *неформальність* (informality) (проявляється як у комунікаційних взаєминах, так і в зовнішньому вигляді студентів та викладачів), *досягнення та робота* (achievement & hard work/play) (конкурентоспроможний дух часто є мотивуючим фактором для роботи і життя), *прямота і цілеспрямованість* (direct & assertive) (студентів орієнтують знаходити вихід із проблемної ситуації самим і без посередника, спонукають постійно висловлювати власну думку і представляти свою позицію щодо вирішення питання), *дивитись у майбутнє і змінюватися* (looking to the future and to change) (студентів навчають розробляти не лише ближні, а й дальні перспективи своєї життєдіяльності) [4].

Томас Гроулінг (Thomas Grouling), доктор філософії Університету Дрейка, досліджуючи специфіку американської культури, дійшов висновку, що у центрі американської системи життєвих цінностей знаходяться такі цінності: індивідуальна свобода, сімейне благополуччя, свобода в домі для кожного члена родини, конфіденційність, самостійність, упевненість у собі, вольовий підхід до вирішення різних ситуацій, рівність можливостей, упевненість у правовому захисті, освіта як ключ до розвитку власної особистості та використання наявних можливостей у суспільстві, фінансова безпека, матеріальний стабільний стан, наполеглива праця і конкуренція, сенситивність до спів-

робітництва, збереження навколишнього середовища [5].

Згідно з методиками американських практиків М. Рокича (M. Rokeach) [9] і Ш. Шварца (S. Schwartz) [10], основними термінальними життєвими цінностями американських студентів на початку XXI ст. визначено: наявність сім'ї (родини), розвиток себе (індивідуальність), свобода вибору (висловлювань та діяльності), плюралізм та демократичність у суспільних відносинах, патріотизм і активна соціальна позиція, професіоналізм і конкурентоздатність, матеріальний стан, здоров'я та спортивна форма. Причому в сучасних вищих навчальних закладах США [8] життєві цінності студентів розвивають у процесі морального, ментального, релігійного, національного, полікультурного, патріотичного, громадського, естетичного, сімейного, соціально-політичного, здоров'язберігаючого виховання та професійного становлення. З цією метою у навчально-виховному процесі організуються спеціальні освітні курси, семінари, практикуми, дискусії, тренінги, уроки миру та поваги; створюються рольові ситуації; використовуються відеоролики, онлайн-комунікація тощо.

У 2004 році у Нью-Йорку за сприяння ЮНЕСКО була утворена Асоціація «Життєві цінності в освітньому процесі» (Association for Living Values Education International – ALIVE), в основу діяльності якої покладено партнерство всіх учасників процесу формування життєвих цінностей молодого покоління [7]. Мета Асоціації полягає в допомозі молодим людям (зокрема і студентам) виділити корисні (для себе і соціуму) життєві цінності; в поглибленні розуміння, в мотивації та відповідальності щодо особистісного та соціального життєвого вибору; в активізації шляхів конкурентоздатної професійної та неповторної особистісної самореалізації.

Американська дослідниця Дайян Тілман (Diane Tillman), одна із засновників даної Асоціації, ще у 2000 році розробила спеціальну освітню програму щодо розвитку життєвих цінностей студентів (Activities for Young Adults), яку протягом останніх 17 років успішно впроваджують в американських ВНЗ [12]. У програмі виділено 20 цілей та розписані покрокові дії щодо формування життєвих цінностей студентів у таких площинах: розвиток особистих емоцій, навиків міжособистісної комунікації, соціального партнерства, поваги і миролюбства, сім'я і соціум, дозвілля і праця. Серед цілей особлива увага акцентується на таких: створення інтересу та почуття значимості життєвих цінностей;



прийняття загальнолюдських цінностей як власних через вияв творчості та співробітництва; збагачення власного життєвого досвіду та розвиток самостійності; утвердження особистої відповідальності та почуття задоволення і щастя за виконану роботу; здатність до мирного співіснування та толерантності; підвищення власної самоповаги; контроль над страхом, гнівом та іншими негативними проявами характеру особистості; відстоювання власної думки, прав та позиції; позитивний настрій на досягнення поставлених життєвих цілей; вияв творчої позиції у реалізації життєвих планів; уникнення негативної, неприйнятної у соціумі траєкторії поведінки та конструювання альтернативних позитивних стилів поведінки; побудова партнерських відносин у мікросоціумі та розвиток почуття єдності та захищеності в сім'ї; гармонійне розв'язання міжособистісних конфліктів; мирне співіснування в полікультурному середовищі; уникнення дискримінацій у житті; зміцнення матеріального становища та фінансової свободи, сприятливий екосоціум і мир у світі, розвиток когнітивної свідомості, утвердження соціальної справедливості та відповідальності.

Дайян Тілман пропонує також алгоритм формування життєвих цінностей молодих людей: створення ціннісної атмосфери – когнітивна розвідка – актуалізація внутрішніх потреб та вивчення прийнятних цінностей у суспільстві – запуск механізму стимулів – розвиток навиків формування конкретних життєвих цінностей – саморефлексія щодо конкретних життєвих цінностей – творче самовираження – комунікації – інтеграція обраних цінностей у реальне життя [12, с. 245]. Для реалізації даного алгоритму під час навчально-виховного процесу у ВНЗ пропонується проводити так звані «уроки миру та поваги», які спрямовуватимуться на виділення та розвиток корисних життєвих цінностей, профілактику рецидивів вияву негативної життєвої поведінки. При цьому передумовою введення в дію алгоритму формування життєвих цінностей студента у ВНЗ є визначення для кожного студента рівня взаємовпливів у підсистемах: життєві цінності – життєві потреби; життєві цінності – життєві стилі поведінки; життєві цінності – життєві компетентності; життєві цінності – життєві перспективи; життєві цінності – життєві стратегії.

**Висновки з проведеного дослідження.** Загалом конструювання конкретної системи життєвих цінностей для американського студента XXI ст. є спрямованим вектором при виборі навчального плану й освітньої програми, виховних технологій у вищому навчальному закладі. У них виражається свідоме ставлення студента до соціальної реальності, що визначає мотивацію поведінки у навчально-виховному процесі. В умовах постійних динамічних змін у різних сферах американського суспільства у XXI ст. кожен американський студент формує позитивні цінності у своєму серці і покладає їх в основу досягнення життєвих цілей.

**Перспективи подальших наукових досліджень** вбачаємо у вивченні факторів, що впливають на формування життєвих цінностей американських студентів у XXI ст.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурцева І.І. Формування у студентської молоді цінностей і особистісних смислів життя у навчально-виховному процесі класичного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2013. – 20 с.
2. Товканець Г. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді в США. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2016. – Вип. 30. – С. 253–261.
3. Шайгородський Ю. Ціннісні трансформації в період суспільних змін. – Соціальна психологія. – 2009. – № 3. – С. 86–89.
4. Beane, M. An Adventure in American Culture & Values. URL: <http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/culture.htm>.
5. Grouling, T. Project Twelve. – USA: Literary Licensing, 2013. – 108 p.
6. Hemingway, Christine A. Personal Values as A Catalyst for Corporate Social Entrepreneurship. Journal of Business Ethics. – 2005. – 60(3). – P. 233–249.
7. Living Values USA – Living Values Education. URL: <http://www.livingvalues.net/countries/usa.html>.
8. Renner R. The rise of the For-Profit University. Book Review. – The Journal of Higher Education. – 2003. – № 74(1) – P. 108–111.
9. Rokeach, M. The Nature of Human Values. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.
10. Schwartz, S. H. and Boehnke, K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. – The Journal of Research in Personality. – 2004. – 38. – P. 230–255.
11. Stevenson, D. K. American Life and Institutions. – N.Y.: Ernst Klett Verlag, 1996. – 176 p.
12. Tillman, D. Living values. Activities for Young Adults. – N.Y.: International Coordinating Office, 2001. – 400 p.



УДК 373.2.015.3:172.15-056.264

## ФОРМУВАННЯ ПЕРШООСНОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В РІЗНИХ ВИДАХ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тесленко С.О., викладач кафедри дошкільної освіти  
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядається питання щодо формування першооснов національної свідомості в дітей з особливостями психофізичного розвитку засобами художньо-мовленнєвої діяльності, висвітлено сутність понять «почуття патріотизму», «національна свідомість», «національно-патріотичне виховання», «інклюзивна освіта»; розкрито поетапну роботу з формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами.

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання, національна свідомість, діти з особливими потребами, художньо-мовленнєва діяльність, інклюзивна освіта.

В статье рассматривается вопрос относительно формирования первоначальных основ национально-го сознания у детей с особенностями психофизического развития средствами художественно-речевой деятельности, освещена сущность понятий «чувство патриотизма», «национальное сознание», «национально-патриотическое воспитание», «инклюзивное образование»; раскрыта поэтапная работа по формированию первоначальных основ национального сознания у детей с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** национально-патриотическое воспитание, национальное сознание, дети с особыми потребностями, художественно-речевая деятельность, инклюзивное образование.

Teslenko S.O. FORMATION OF INITIAL BASICS OF NATIONAL CONSCIOUSNESS IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN VARIOUS TYPES OF ARTISTIC-SPEECH ACTIVITY

The article deals with the question of the formation of the initial basics of national consciousness in children with special needs, particularly with peculiarities of psychophysical development, by means of artistic and speech activity. The essence of the concepts of “feeling of patriotism”, “national consciousness”, “national-patriotic education” and “inclusive education” is highlighted; phased work on the formation of national consciousness in children with special needs is disclosed in the article.

**Key words:** national consciousness, national-patriotic education, children with special needs, children with peculiarities of psychophysical development, artistic-speech activity, inclusive education.

**Постановка проблеми.** Концептуальними положеннями державних документів (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.), Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (2015 р.) передбачено формування першооснов національної свідомості ще на етапі дошкільного дитинства. На сучасному етапі гостро піднімається питання щодо виховання в дітей любові до Батьківщини, поваги до українських святинь, символів, традицій, бажання знати й насамперед спілкуватися українською мовою. Наразі Законом України «Про дошкільну освіту» визначене право дітей з особливими освітніми потребами здобувати освіту в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти за місцем свого проживання. У Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі за-

стосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [4]. Інклюзивні групи в закладах дошкільної освіти створюються для забезпечення умов дітям з особливими освітніми потребами, зокрема дітям з особливостями психофізичного розвитку, для розвитку та навчання спільно зі своїми однокласниками, а їх головна мета – задоволення соціальних та освітніх потреб, організація корекційно-розвиткової роботи. Отже, актуальною в умовах сьогодення є проблема формування першооснов національної свідомості в дітей дошкільного віку, зокрема в дітей з особливостями психофізичного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений теоретичний аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що питання навчання дітей з особливими потребами в інклюзивних умовах досліджувалися такими науковцями, як Л. Будяк, О. Василенко, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, Т. Євтухова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, Ю. Найда, О. Савченко, Т. Сак,





Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, О. Чопік, А. Шевчук та ін.). Учені одностайно наголошують на тому, що концепція інклюзивної освіти віддзеркалює одну з найважливіших демократичних ідей: усі діти є активними членами суспільства. Під інклюзивною освітою вчені розуміють систему освітніх послуг, які надаються дитині з особливими освітніми потребами, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, за місцем її проживання. Інклюзивна освіта передбачає створення такого середовища, в якому було б комфортно кожній дитині.

Питання національно-патріотичного виховання дітей висвітлювались у працях видатних класиків вітчизняної педагогіки (Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Різні аспекти означеної проблеми на сучасному етапі досліджують І. Бех, А. Богуш, О. Вишневський, П. Гнатенко, П. Кононенко, В. Кузь, Т. Поніманська, Ю. Руденко, К. Чорна та ін. Ученими з'ясований зміст, форми, методи й прийоми формування патріотичних почуттів. Водночас проблема формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами висвітлена недостатньо.

**Постановка завдання.** Мета статті – розкрити можливості художньо-мовленнєвої діяльності у формуванні першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З-поміж виховних напрямів на сучасному етапі найактуальнішим є національно-патріотичне виховання, під яким учені розуміють комплексну системну й цілеспрямовану діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів з формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави (Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.)). На нашу думку, для розв'язання завдання суспільства (виховати національно свідомих громадян і патріотів) необхідно сформулювати в дитини комплекс певних знань, патріотичних почуттів, створити оптимальні умови для формування першооснов національної свідомості. Національна свідомість є підґрунтям патріотич-

ного виховання, це глибинне усвідомлення своєї етнічної належності, це відчуття своєї причетності до української нації, готовність відстоювати й захищати права рідного народу, це повага до державної та національної символіки української держави, бажання спілкуватись українською рідною мовою. Саме в період дошкільного дитинства закладаються основи національної свідомості й самосвідомості, зароджуються національні почуття – комплекс емоцій, які фіксують суб'єктивне ставлення людей до своєї нації, її потреб, норм життя, а також до інших народів. Почуття патріотизму – одна з провідних цінностей, що мають сформуватись у дитини. Без цього її соціальне життя буде неповноцінним, вона не матиме можливості повністю реалізуватись в суспільстві. На думку І. Беха, базовими складниками почуття патріотизму є любов до народу, Батьківщини, держави; діяльна відданість Батьківщині; суспільна значуща цілеспрямованість; моральна стійкість; готовність до самопожертви; почуття власної гідності [2, с. 2]. Учений наголошує на тому, що почуття патріотизму виникає з певного ставлення до себе, докільця, до інших. Оскільки патріотизм не тільки почуття, а й цінність у системі ціннісних орієнтирів людини, то за своєю структурою це розумово-емоційне утворення. Розумова складова частина надає йому усвідомленості, а емоція – сенсу [2, с. 3]. Саме тому складність процесу виховання патріотизму в дітей з особливими потребами пов'язана не з набуттям знань про нього, а з формуванням емоційного відгуку, емоційного переживання, адже в більшості таких дітей порушується емоційна сфера, їм складно визначити свій емоційний стан і стан своїх однолітків. І. Бех наголошує на тому, що сила кожного особистісно-психологічного утворення (якості, почуття, цінності) залежить саме від сили емоційного переживання, від його емоційної напруги. Погоджуємося з думкою І. Маматказін, що взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному й емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, налагодженню дружніх взаємин [5, с. 4].

Важливим засобом формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами вважаємо художньо-мовленнєву діяльність. У багатьох науково-методичних дослідженнях показані можливості впливу музики, зображувального мистецтва на розвиток дітей дошкільного віку (Г. Волкова, Л. Журавльова, З. Ленів, І. Марченко, С. Миронова, М. Шеремет та ін.). А. Богуш, Н. Гавриш виокремлюють такі види художньо-мовленнєвої діяльно-





сті: театральнo-мовленнєва, образотворчo-мовленнєва, музичнo-мовленнєва, літературнo-мовленнєва.

Усвідомленню дітьми культури свого народу, розумінню традицій і звичаїв сприяє художня література, яка посідає вагомe місце в загальній системі корекційної роботи з дітьми з особливими потребами. Нами було розроблено поетапну роботу з формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами. Так, перший (мотиваційно-ознайомлювальний) етап був спрямований на стимулювання дітей до вивчення текстів українського фольклору, його жанрів, поетичної творчості українських письменників. Значну роль відігравали вірші, прислів'я, приказки, у змісті яких віддзеркалений дух українського патріотизму. Наприклад, із теми «Мое рідне місто» добиралися такі поетичні твори: вірші (Б. Олійник «Чом у тебе очі сині?», В. Сосюра «Як не любити той край», Б. Лепкий «Рідний край», Н. Поклад «Рідний край», М. Бакай «У рідному краї»); прислів'я («За своїм краєм серце болить», «Людина без рідної землі – як соловей без гнізда», «Рідна земля і в жмені мила», «Рідний край – земний рай», «Та земля мила, де мати родила», «Кусень хліба на рідній землі важить дорожче, ніж тістечка в чужій країні», «За рідний край життя віддай», «Рідна сторононька – мати, а чужа – мачуха», «Про козаків читаємо – сміливими зростаємо»); приказки («Люби і знай свій рідний край», «Кожному мила своя сторона», «У рідному домі й вода солодка»). Зауважимо, що для кращого сприймання дітьми творів використовувалися такі методи й прийоми: обговорення змісту віршів; бесіди на морально-етичні теми; хвилинки доброти; уявний діалог з автором вірша.

Другий (діяльнісний) етап мав на меті цілеспрямоване використання художнього слова в навчально-виховному процесі з метою формування в дітей першооснов національної свідомості; він передбачав інтеграцію різних видів діяльності – художньо-мовленнєвої, театральнo-мовленнєвої, ігрової, музичної та зображувальної. Зауважимо, що за кожним твором проводилася систематична робота в різних видах діяльності. Так, наприклад, розпочинаючи знайомство з віршем Наталки Поклад «Наша хата», обов'язково здійснювалася попередня робота: діти розглядали рушники, які висять у музичній залі, коридорах, сімейні рушники. Вихователь знайомив дітей із такими приказками: «Де сяє вишиття, там злагода й добре життя», «Хата без рушників – як родина без дітей». Рушники вважали сімейними оберегами, бо вони

оберігали рідну домівку від нещастя. Особлива увага вихователя акцентувалася на тому, що «рушники вважають національним символом українського народу, до них треба бережливо ставитись і бажано, щоб у кожній родині був вишитий сімейний рушничок».

На заняттях із розвитку рідного мовлення збагачували словник дітей синонімами (наприклад, рушник (який?) вишиваний, мальовничий, таємничий, різнобарвний, загадковий, волошковий), склали описові розповіді про них. Значна увага приділялася роботі з образними словами, які поступово вводилися в активний словник дітей. Наприклад, за віршем В. Симоненка «Вишивальниці», після того, як вихователь двічі повторила цей вірш на занятті, звертала увагу на образні вислови: «Діти, скажіть, із чим порівнював Василь Симоненко у своєму вірші рушник? (відповіді дітей). Так, правильно, з райдугою-доріжкою. А чому автор так назвав рушничок? Тому що український рушник – це символ нашого народу, і вишивальниці вишивають його різними кольорами, майже як у райдузі. А оскільки український символічний рушник довгий, то Василь Симоненко порівняв його з доріжкою й білими човнами, адже ці рушнички – білі. І вишиті на них лебеді, як символ чистоти, вірності, мужності, начебто плавають на човні».

На заняттях із музики діти розучували танок із вишитими рушниками, прослуховували запис відомої української пісні «Рідна мати моя». Під час мовленнєво-зображувальної діяльності діти ліпили, робили аплікації, ескізи-замальовки своїх рушників, які пропонувалося надалі вишити з батьками. І завершувала роботу з віршем театральнo-мовленнєва творчість дітей: їм пропонувалося скласти свої розповіді про сімейні рушнички-обереги й розіграти певні ігри. І. Марченко вважає театралізовану діяльність важливим засобом корекції та розвитку мовлення, його виразності, оскільки театралізовані вистави навчають слухати мовлення оточуючих, сприяють формуванню дикції, артикуляції, навчають розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, рухами, інтонацією [6, с. 49]. Під час створення вистави дитина перевтілюється у сценічний образ, створює його за допомогою експресивних засобів, учиться творчо застосовувати художньо-мовленнєвий і музично-пластичний досвід. Дослідниця наголошує саме на тому, що цей вид діяльності формує досвід соціальних навичок поведінки, «дає можливість дитині вирішувати проблемні ситуації від особи будь-якого літературного героя, що допомагає по-



долати нерішучість, невпевненість у собі, навчає виражати свої думки, розвиває зв'язне мовлення дітей» [6, с. 49]. С. Русова зазначала, що діти щиро включаються в театралізовану діяльність, стимульовану літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них виникає потреба в грі, що формується під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. Драматизація, на думку вченої, не тільки сприяє мові, а й розвиває уяву й те внутрішнє наслідування, яке впливає на розвиток симпатії [7, с. 213]. Під час роботи з формування патріотичних почуттів дітям пропонували розігравати ігри за сюжетами народних свят. Так, до свята Різдва розігравалися обряди колядування, на старий Новий рік – обряди щедрування, засівання; до свята Стрітіння – обряди закликання птахів, до свята Івана Купала – обряди плетіння вінків, співи купальських пісень. Співи, які супроводжували драматизацію, таночки, переодягання в українські костюми, прикрашання групової кімнати, виховували в дітей патріотичні почуття, вони відчували емоційне піднесення й отримували естетичну насолоду та прекрасні переживання, які залишаться з дитиною на все життя. На думку А. Богуш, настрої дитини, в якому поєднуються й релігійне, й естетичне, і національно-патріотичне почуття, може стати основою для розвитку в них високої ідейності та проростання любові до свого народу [3, с. 4].

Музично-мовленнєва діяльність також ефективно впливає на формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами. Прослуховуючи народні мелодії, наспівуючи разом із вихователем народні пісні, розігруючи музичні ігри-забавлянки, граючи на музичних інструментах, діти розширювали свої знання з історії українського народу, побуту, культури, навчалися трудовим діям, невимушено засвоювали риси національного характеру, які відбиваються в пісенній творчості народу. Так, під час музично-мовленнєвого заняття «У світі музичних інструментів» дітей знайомили з кобзою, сопілкою, бандурою, історією їх виникнення, діти мали можливість послухати звучання цих інструментів, упізнавати на слух, який інструмент грає, пограти на сопілочці, що сприяло залученню дітей до культури рідного краю, розвитку пізнавальної активності, вихованню поваги до національних цінностей, а під час прослуховування української народної

пісні «Повішу я колисочку» діти знайомилися з родинною обрядовістю, із задоволенням підспівували колискові «Ой ходить сон», «А-а котики два», що не тільки сприяло формуванню основ національної свідомості, а й здійснювало терапевтичний вплив на психіку дитини.

Виховним аспектом декоративно-вжиткового мистецтва є його вплив на почуття, емоції та морально-етичну сферу особистості. Для того, щоб дитина з особливими освітніми потребами була здатна відчувати радість від своєї чи чужої творчості, реалізованої в художньому виробі, їй необхідно мати певну інформаційну підготовку, достатній розвиток уяви й чуттєвої сфери [1, с. 61]. Під час образотворчо-мовленнєвої діяльності діти отримували знання про національне мистецтво, розширювали сенсорний досвід, у дітей розвивалась уява, мислення, дрібна моторика, естетичний смак, уміння діяти в колективі. Із метою формування першооснов національної свідомості, почуття патріотизму проводилися заняття з ознайомлення дітей із різними видами українського розпису, писанкарством, мистецтвом виготовлення ляльок-мотанок. Під час розписування писанок діти не тільки знайомилися із символікою, кольорами, трудовими діями, з традиціями, їх заворужувала сама робота з фарбами, писачком, вогнем: вони експериментували з кольорами, мали можливість створити власний виріб, що сприяло накопиченню позитивного емоційного досвіду й розвитку їхніх творчих здібностей.

**Висновки з проведеного дослідження.** На нашу думку, така робота сприяла не тільки розвитку в дітей з особливими освітніми потребами першооснов національної свідомості, а й розвитку компенсаторних функцій особистості дитини. Педагогічними умовами формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими освітніми потребами засобами художньо-мовленнєвої діяльності стали такі: забезпечення емоційно-почуттєвого сприймання й розуміння дітьми змісту художніх творів; комплексне використання художнього слова як системоутворювального чинника в різних видах діяльності; включення дітей у різні за змістом та емоційно привабливі за формою види художньо-мовленнєвої діяльності.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в підготовці майбутніх педагогів до формування патріотичних почуттів у дітей з особливими освітніми потребами.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Базилевська О. Формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливим освітніми потребами шляхом упровадження петриківського розпису в позаурочну роботу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 61.
2. Бех І. Патріотизм має бути дієвим. *Дошкільне виховання*. 2016. № 8. С. 2–3.
3. Богуш А. Національно-патріотичне виховання в дитячому садочку. *Дошкільне виховання*. 2016. № 4. С. 4.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
5. Маматказін І. Інклюзивне навчання. Система корекційно-розвивальної допомоги учням. *Дефектолог*. 2017. № 5(125). С. 4.
6. Марченко І. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Спеціальність: корекційна освіта (логопедія)*. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1 / За ред. Є. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. Коваленко, І. Пінчук. К.: Либідь, 1997. 272 с.



## СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14:372

### **ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ СТВОРЮВАТИ НОВІ ІТ-ОБ'ЄКТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Бардус І.О., к. пед. н., доцент,  
докторант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності  
*Українська інженерно-педагогічна академія*

У статті подано розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності. Описано метод створення нових зразків програмного та апаратного забезпечення комп'ютерної техніки, який відповідає структурі професійної діяльності ІТ-фахівця. Розроблено дидактичні засоби фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, що являють собою завдання, інформаційні підтримки, евристичні питання, які містять фрагменти змісту на кожному кроці методу створення нових ІТ-об'єктів.

***Ключові слова:** фундаменталізація, метод навчання, дидактичний засіб навчання, ІТ-фахівець, продуктивна діяльність.*

В статье представлено решение проблемы профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов к продуктивной деятельности. Описан метод создания новых образцов программного и аппаратного обеспечения компьютерной техники, который соответствует структуре профессиональной деятельности ИТ-специалиста. Разработаны дидактические средства фундаментализированной профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов, которые представляют собой задачи, информационные поддержки, эвристические вопросы, содержащие фрагменты содержания на каждом шаге метода создания новых ИТ-объектов.

***Ключевые слова:** фундаментализация, метод обучения, дидактические средства обучения, ИТ-специалист, продуктивная деятельность.*

Bardus I.A. DIDACTIC EDUCATIONAL MEANS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR CREATING NEW IT-OBJECTS

The article presents the solution of the problem of professional training of future IT specialists to productive activities. The method of new samples creation of computer software and hardware is described, which corresponds to the structure of the professional activity of the IT specialist. The didactic tools of the fundamental training of future IT specialists, which are tasks, information support, heuristic questions that contain content fragments at each step of new IT objects creation method, are developed.

***Key words:** fundamentalization, teaching method, didactic means of training, IT specialist, productive activity.*

**Постановка проблеми.** Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій (далі – ІТ) вимагає розроблення методичної системи навчання комп'ютерних дисциплін на засадах фундаменталізації освіти. Метою фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців є їхня підготовка до продуктивної професійної діяльності з розроблення нового або вдосконалення наявного апаратного та програмного забезпечення комп'ютерної техніки. Тому всі компоненти методичної системи професійної підготовки, зокрема дидактичні засоби навчання комп'ютерних дисциплін, мають бути орієнтовані на формування в студентів здатності виконувати продуктивну діяльність ІТ-фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та методичні засади розроблення методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей на основі принципу фундаменталізації освіти є предметом дослідження таких учених, як І. Левченко, С. Семеріков, У. Когут, М. Шишкіна (інформатична освіта), С. Баляєва, В. Кондратьєв, Е. Лузік, Н. Рєзнік, А. Субетто, А. Суханов (технічна й технологічна освіта), В. Луговий, С. Гончаренко, М. Ковтонюк, В. Кушнір, Г. Кушнір, Л. Онищук, О. Сергєєв, В. Сергієнко (педагогічна освіта), В. Башарін, О. Голубєва, А. Новіков, З. Решєтова, М. Чіталін (професійна освіта). Проте досі залишається невирішеною проблема розроблення дидактичних засобів навчання продуктивної





діяльності майбутніх ІТ-фахівців в умовах фундаменталізації освіти.

Підґрунтям для дослідження є роботи Г. Альтшуллера, В. Андреева, Г. Буша, В. Зайончика, В. Моляко, Т. Лазаревої, О. Матюшкіна, А. Хуторського, О. Федотової, присвячені організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

**Постановка завдання.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення моделей дидактичних засобів навчання майбутніх ІТ-фахівців виконувати продуктивну професійну діяльність із розроблення нового апаратного та програмного забезпечення комп'ютерної техніки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На нашу думку, для забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльно-

сті необхідно навчати студентів не стільки знань про ІТ-об'єкти, скільки методів отримання нових знань про них на основі фундаментальних законів і понять. Тому навчально-пізнавальна діяльність студентів повинна моделювати процес створення нового або вдосконалення вже наявного апаратного й програмного забезпечення комп'ютерної техніки, мати продуктивний характер.

Продуктивна навчально-пізнавальна діяльність – це мотивоване, цілеспрямоване засвоєння студентами змісту освіти, при якому створювані ними індивідуальні навчальні продукти стають засобом їх подальшого розвитку [5].

Продуктами продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів мають бути нові знання у вигляді прогнозу про можли-

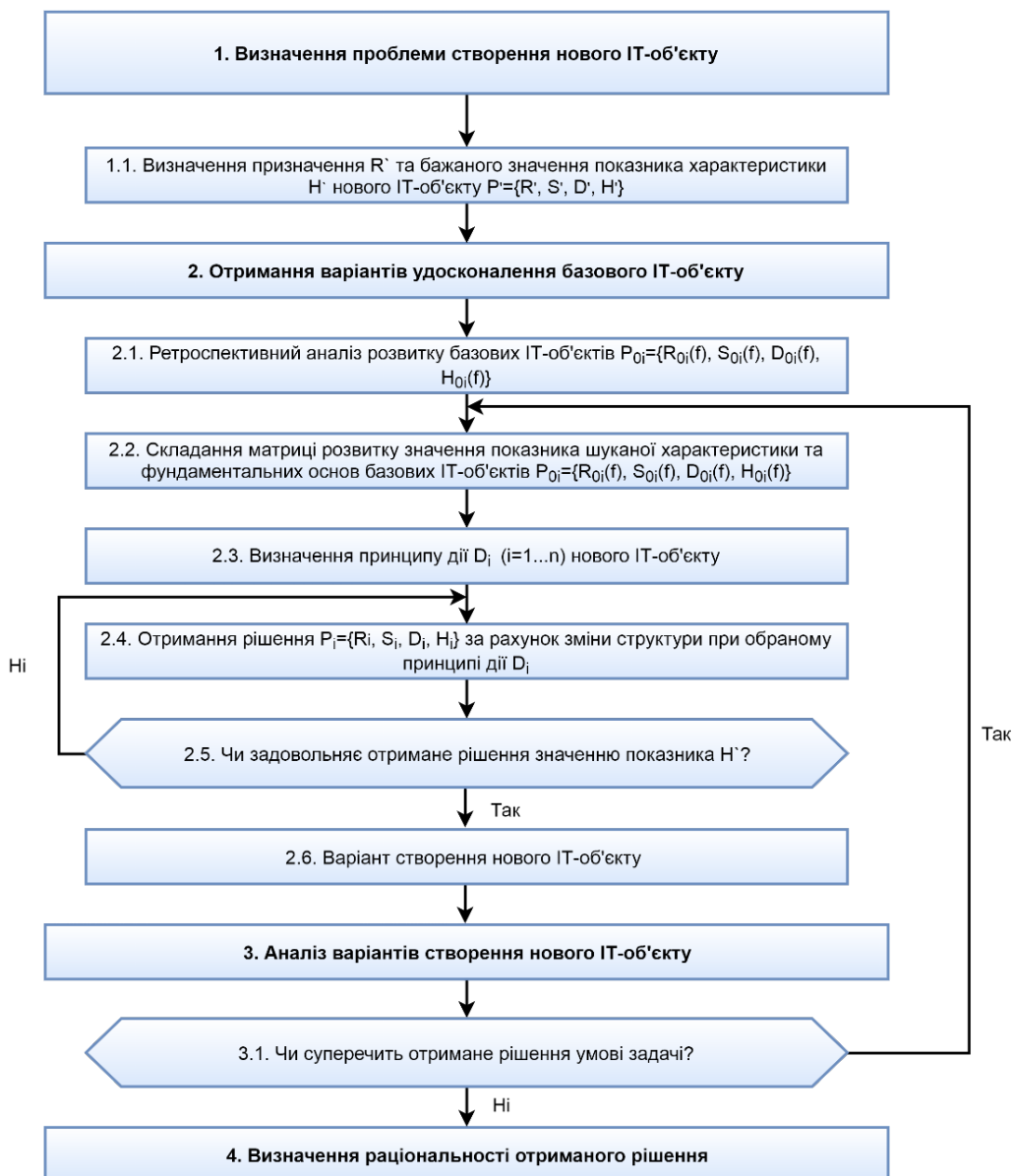


Рис. 1. Модель методу створення нового ІТ-об'єкта



вий стан об'єкта в конкретних умовах на основі знань об'єктивних причин, фундаментальних законів, умов, припущень тощо (внутрішні продукти) й безпосередньо отримані нові ІТ-об'єкти (зовнішні продукти).

Для організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів з отримання нових ІТ-об'єктів необхідно застосувати відповідні методи та дидактичні засоби.

Будь-який метод є системою усвідомленої послідовності дій людини, які сприяють досягненню результату, що відповідає визначеній меті [5]. Усвідомивши свою мету, людина здійснює діяльність, тобто систему дій, обумовлену засобами, що є в її розпорядженні.

Оскільки метою навчально-пізнавальної діяльності студентів за умови фундаменталізації освіти є набути знань і вмінь зі створення нових зразків програмного й апаратного забезпечення комп'ютерної техніки, метод навчання має відображати алгоритм дій з отримання нових ІТ-об'єктів.

У роботі [1] нами розроблено моделі понять базового ІТ-об'єкта ( $P = \{R(f), S(f), D(f), H(f)\}$ , де  $R$  – ознаки призначення,  $S$  – ознаки структури,  $D$  – ознаки принципу дії,  $H$  – ознаки характеристик,  $f$  – фундаментальні основи ІТ-об'єкта) й нового ІТ-об'єкта ( $P' = \{R'(f+\Delta f), S'(f+\Delta f), D'(f+\Delta f), H'(f+\Delta f)\}$ , де  $\Delta f$  – перспективні фундаментальні основи ІТ-об'єкта). Алгоритм дій, який необхідно виконати для того, щоб з базового ІТ-об'єкта отримати новий ІТ-об'єкт, має бути покладений в основу методу та дидактичних засобів продуктивного навчання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Отже, враховуючи зазначене вище, нами розроблено узагальнену модель методу створення нового ІТ-об'єкта на основі фундаментальних філософських, математичних і природничих законів і понять.

Модель методу створення нового ІТ-об'єкта представлено на рис. 1.

На першому кроці методу студентам необхідно визначити проблему створення нового ІТ-об'єкта (визначити призначення й бажаного значення характеристики нового ІТ-об'єкта). На цьому етапі доцільно

використовувати метод евристичних питань з метою постановки задачі та мотивації студентів на подальшу діяльність із її розв'язання. На основі філософських, математичних чи природничих законів, понять, визначених раніше закономірностей зробити припущення стосовно можливої структури та принципу дії майбутнього ІТ-об'єкта. Метою другого кроку методу продуктивного навчання майбутніх ІТ-фахівців є отримання варіантів створення нового ІТ-об'єкта. Для цього доцільно застосувати метод ретроспективного аналізу базових ІТ-об'єктів, який дає змогу визначити залежності між їх параметрами, структурою, принципом дії та фундаментальними основами їх роботи [2].

Ретроспективний аналіз базових ІТ-об'єктів, подібних за призначенням новому ІТ-об'єкту, має будуватися на основі причин виникнення кожного покоління (показників, які необхідно було покращити) із зазначенням оновлених структури, принципу дії або призначення. Результати ретроспективного аналізу заносять у матрицю розвитку шуканої характеристики, призначення, структури та принципу дії (фундаментальних основ) базових ІТ-об'єктів (таблиця 1).

Використання матриці розвитку шуканої характеристики ІТ-об'єктів дає змогу визначити залежності між фундаментальними основами принципу дії, їх структурою, характеристиками й призначенням, а також установити закономірності в зміні структури та принципу дії об'єкта. Так можна визначити принцип дії нового ІТ-об'єкта та відповідну його структуру.

Далі виконується розв'язання задачі у вигляді створення нового ІТ-об'єкта з визначеною структурою та принципом дії. Розв'язання задачі виконується до тих пір, поки отримане значення шуканої характеристики нового ІТ-об'єкта не буде задовольняти умові задачі.

На третьому кроці методу здійснюється перевірка отриманих рішень на відповідність іншим критеріям ІТ-об'єкта. Якщо отримане рішення суперечить іншим критеріям ІТ-об'єкта та умові задачі, то треба повернутися до другого кроку методу.

Таблиця 1

**Матриця розвитку шуканої характеристики й ознак подібних базових ІТ-об'єктів**

Ознаки ІТ-об'єкта	1 покоління ІТ-об'єкта	2 покоління ІТ-об'єкта	....	n покоління ІТ-об'єкта
R	R1(f1)	R2(f2)		Rn(fn)
S	S1(f1)	S2(f2)		Sn(fn)
D	D1(f1)	D2(f2)		Dn(fn)
H	H1	H2		Hn



На четвертому кроці методу створення нового ІТ-об'єкта студенти визначають раціональність отриманого рішення задачі, обговорюють, які способи та прийоми стали найбільш корисними для отримання нового ІТ-об'єкта, виявляють закономірності в пошуку варіантів розв'язання задачі.

Далі визначимо, які дидактичні засоби необхідно застосувати для організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів зі створення нових зразків апаратного та програмного забезпечення комп'ютерної техніки.

Під засобами навчання ми розуміємо ті матеріальні й матеріалізовані предмети, які викладач під час навчання поміщає між собою і студентом [4, с. 261]. Засоби навчання виступають як засоби управління та інформаційної підтримки пізнавальної діяльності студентів [3, с. 417]. У процесі виконання пізнавальних завдань у свідомості студентів залишаються сліди діяльності – знання, вміння, навички, переконання. Засвоєні знання (продукти навчання) використовуються далі для вирішення більш складних завдань, тобто починають виконувати нову для них функцію засобів навчання [4, с. 271].

За умови фундаменталізації освіти, щоб засоби навчання сприяли формуванню здатності виконувати продуктивну професійну діяльність ІТ-фахівця, необхідно щоб вони виступали знанням про способи застосування фундаментальних законів і явищ для отримання нових ІТ-об'єктів.

Дотримуючись положення, що процес засвоєння навчальної інформації реалізується через процес виконання суб'єктами навчання визначених дій і розв'язання задач засобами орієнтованих основ дій [3], нами розроблено моделі дидактичних засобів навчання, які відповідають цілям підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності, відображають зміст навчання, відповідають запропонованому методу.

Модель дидактичного засобу для першого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта наведено на рис. 2.

Згідно з описаним вище методом створення нового ІТ-об'єкта, засобом управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю студентів на першому кроці є структура дій щодо визначення проблеми створення нового ІТ-об'єкту (рис. 1). Студентам необхідно проаналізувати умову задачі, визначити ознаки нового ІТ-об'єкта й бажане значення параметру майбутнього об'єкта.

Якщо в умові задачі ознаки нового ІТ-об'єкта не вказані в явному вигляді, студенти самостійно їх визначають за допомогою інформаційної підтримки та евристичних питань типу: Для чого призначений об'єкт? Які характеристики має ІТ-об'єкт? Чому він може мати саме такі характеристики? Який принцип дії він може мати з такими характеристиками та призначенням? За якої структури він може мати такі характеристики та виконувати такі функції?

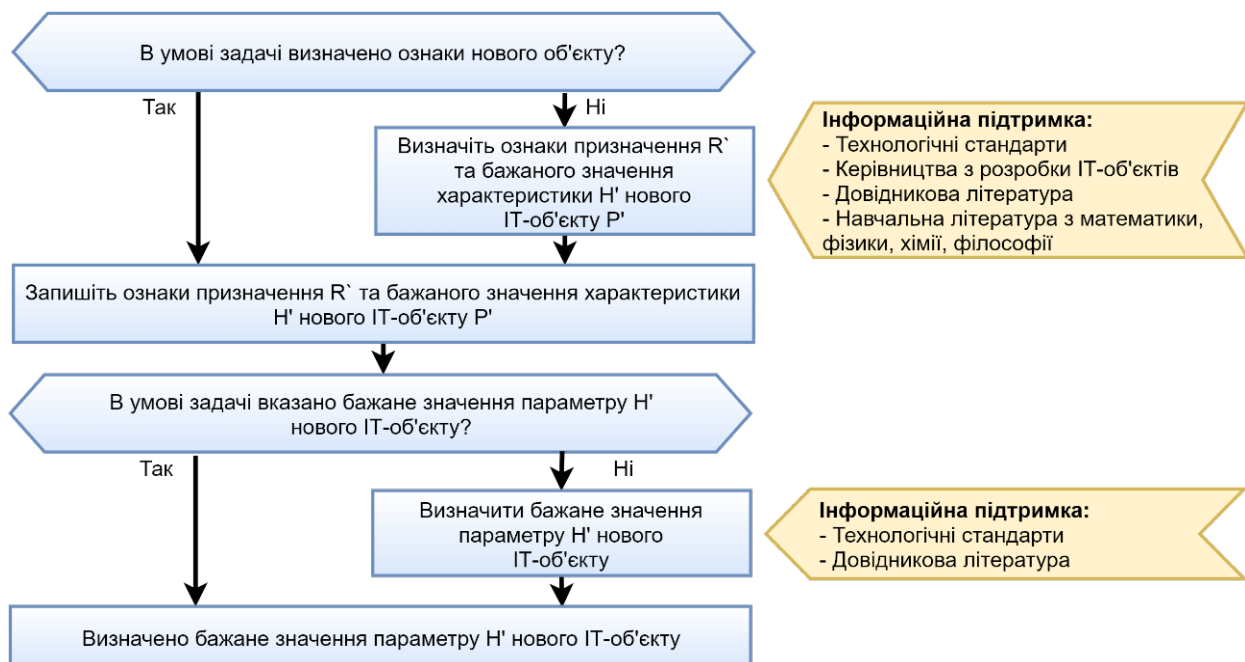


Рис. 2. Модель дидактичного засобу для першого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта



Результатом навчальної діяльності студентів на цьому етапі створення нового ІТ-об'єкта є чітке формулювання умови задачі у вигляді множини відомих і невідомих ознак нового ІТ-об'єкта.

Дидактичним засобом другого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта є система дій з отримання варіантів розв'язання задачі (рис. 3).

На цьому етапі студентам самостійно чи за допомогою інформаційної підтримки у вигляді ознак природничо-математичних явищ, технічних стандартів, керівництва з розроблення програмних та апаратних засобів комп'ютерної техніки необхідно провести ретроспективний аналіз подібних за призначенням базових

ІТ-об'єктів. Побудувати матрицю розвитку базових ІТ-об'єктів у порядку шуканої характеристики нового ІТ-об'єкта, визначити, які ознаки структури або принципу дії базових ІТ-об'єктів не відповідають бажаному значенню параметра нового ІТ-об'єкта і які будуть відповідати. На основі визначеної залежності в зміні структури і принципів дії базових ІТ-об'єктів визначити природничо-математичні закони та явища, які можуть бути покладені в принцип роботи нового ІТ-об'єкта. Визначити структуру нового ІТ-об'єкта. Потім студентам за допомогою перелічених вище інформаційних підтримок необхідно розв'язати задачу на основі визначених ознак нового ІТ-об'єкта.

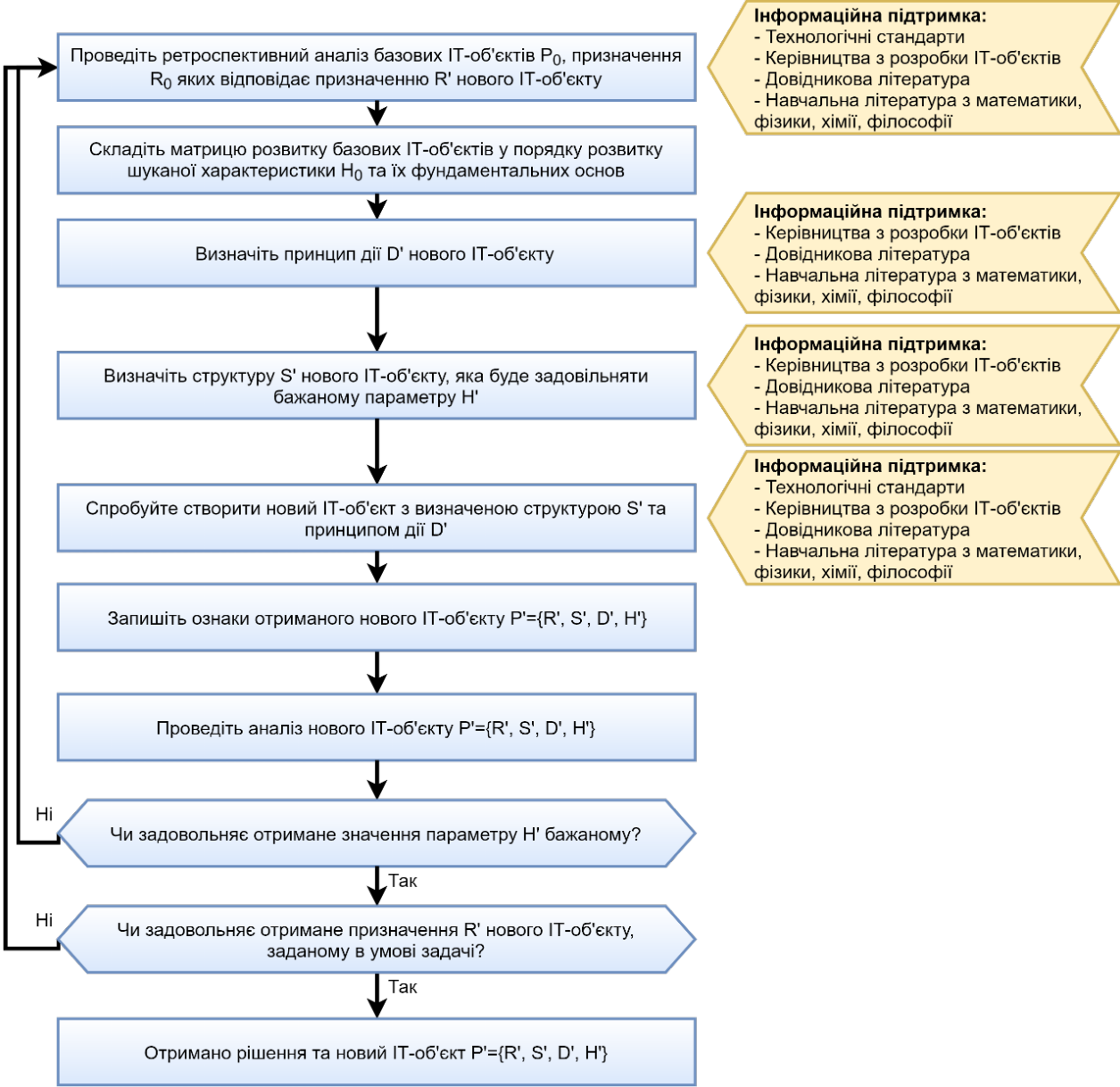


Рис. 3. Модель дидактичного засобу для другого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта





**Рис. 4. Модель дидактичного засобу для третього кроку методу створення нового ІТ-об'єкта**

Важливим кроком розв'язання задачі на цьому етапі є перевірка отриманого рішення. Якщо шукана характеристика отриманого ІТ-об'єкта не відповідає бажаному значенню, визначеному в умові задачі, то необхідно повторити дії з визначення нових ознак структури або принципу дії. Результатом навчальної діяльності зі створення нового ІТ-об'єкта на цьому етапі є варіант рішення задачі та новий ІТ-об'єкт.

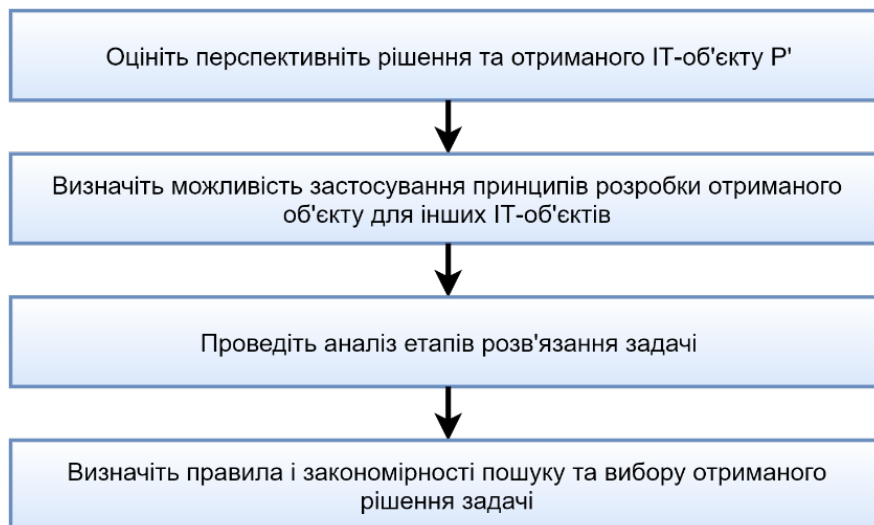
Дидактичним засобом третього кроку методу створення нового ІТ-об'єкта є система дій з аналізу отриманих варіантів нового ІТ-об'єкта (рис. 4).

Студентам необхідно порівняти значення інших характеристик нового та базових ІТ-об'єктів. Якщо в умові задачі зазначено, що новий ІТ-об'єкт не повинен утратити в інших характеристиках, то необхідно знайти інше рішення задачі, виконавши знову дії дидактичного засобу для другого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта (рис. 3).

Дидактичний засіб четвертого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта наведено

на рис. 5. На цьому етапі розв'язання задачі студентам необхідно оцінити перспективність рішення та отриманого ІТ-об'єкта, визначити можливість застосування принципів розроблення отриманого об'єкта для інших ІТ-об'єктів, провести аналіз етапів розв'язання задачі, проаналізувати помилки, визначити правила та закономірності пошуку й вибору отриманого рішення задачі. Засобом інформаційної підтримки на цьому етапі можуть бути останні результати наукових досліджень, досягнень у галузі ІТ-виробництва, перспективні напрями досліджень.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, описаний метод і моделі дидактичних засобів створення нових зразків програмного та апаратного забезпечення комп'ютерної техніки дають змогу організувати продуктивну навчально-пізнавальну діяльність студентів і відповідають структурі професійної діяльності ІТ-фахівця. Розроблений метод є комбінованим і передбачає застосування методу евристичних питань,



**Рис. 5. Модель дидактичного засобу для четвертого кроку методу створення нового ІТ-об'єкта**



ретроспективного аналізу та матриць розвитку характеристик базових ІТ-об'єктів. Дидактичні засоби фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців являють собою завдання, інформаційні підтримки, евристичні питання, які містять фрагменти змісту на кожному кроці методу створення нових ІТ-об'єктів. В основу розроблених дидактичних засобів покладено алгоритм управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю студентів з елементами покрокової інформаційної підтримки на кожному етапі діяльності.

Отримані результати будуть нами використані для розроблення фундаменталізованої методичної системи навчання комп'ютерних дисциплін майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бардус І.О. Фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності. Наукові

записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2017. № 3. С. 74–81.

2. Бардус І.О. Визначення закономірностей розвитку програмного забезпечення комп'ютерної техніки як умова фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр. Бердянськ: ФО-П Ткачук О.В., 2017. Вип. 3. С. 94–101.

3. Лазарева Т.А. Підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: монографія. Харків: Право, 2014. 528 с.

4. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

5. Федотова Е.Ю. Формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2009. 25 с.

УДК 378.4+371.15

## ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ ЗНАТЬ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Білик О.О., викладач кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»

Пуга О.О., викладач кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглянуто засоби формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у галузі знань «Міжнародні відносини», що використовуються в процесі вивчення іноземних мов. Визначено роль і сутність міжкультурної комунікативної компетентності в контексті підготовки студентів-міжнародників. Проаналізовано процес формування цієї компетентності в контексті вивчення різних навчальних дисциплін, спрямованих на оволодіння іноземними мовами. Висвітлено також основні засоби й умови формування міжкультурної комунікативної компетентності.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікативна компетентність, засоби формування, галузь знань «Міжнародні відносини», іноземна мова, міжкультурна комунікація.

В статье рассмотрены средства формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов в области знаний «Международные отношения», используемых в процессе изучения иностранных языков. Определены роль и сущность межкультурной коммуникативной компетентности в контексте подготовки студентов-международников. Проанализирован процесс формирования этой компетентности в контексте изучения различных учебных дисциплин, направленных на овладение иностранными языками. Обозначены также основные средства и условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетентность, средства формирования, область знаний «Международные отношения», иностранный язык, межкультурная коммуникация.



## Bilyk O.O., Puha O.O. TECHNIQUES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGES LEARNING PROCESS

The article deals with the techniques for developing intercultural communicative competence among students of International Relations field of study, which are used in the foreign languages learning process. The role and nature of intercultural communicative competence in the context of training International Relations students are determined. The authors also analyse the process of developing given competence in the context of studying various educational disciplines in mastering foreign languages. The main techniques and conditions for developing intercultural communicative competence are disclosed.

**Key words:** *intercultural communicative competence, techniques for developing, International Relations field of study, foreign language, intercultural communication.*

**Постановка проблеми.** Поглиблення суспільно-політичних і соціально-економічних відносин України з іноземними партнерами не лише спричиняє зміни в запитах ринку праці, а й вимагає вдосконалення системи підготовки фахівців з міжнародних відносин, які повинні на високому професійному рівні представляти інтереси держави на міжнародній арені. Саме це зумовлює потребу в застосуванні компетентнісного підходу до підготовки висококваліфікованих і компетентних фахівців з міжнародних відносин, як бакалаврів, так і магістрів. Рівень сформованості професійних знань, умінь, навичок, якостей, пріоритетів студентів загалом визначають компетентність майбутніх фахівців на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Сьогодні надзвичайно актуальним завданням українських освітян є визначення необхідних, ключових компетентностей, яких повинні набути фахівці з будь-якої галузі. Беззаперечним залишається той факт, що комунікативна компетентність є однією з провідних серед компетентностей, які визначають здатність фахівця здійснювати свою діяльність на високому професійному рівні. Водночас формування компетентності іншомовного спілкуватися на міжнародному рівні й у міжкультурному середовищі є невід'ємним складником підготовки дипломатів усіх рівнів. У цьому контексті підвищується значущість формування міжкультурної комунікативної компетентності ще в процесі здобуття вищої освіти в галузі знань «Міжнародні відносини».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Упродовж останнього десятиліття українські науковці та практики (Н. Бібік, М. Гавран, І. Зимна, О. Пошетун, В. Луговий, С. Ніколаєва, О. Овчарук, М. Яцик та ін.) працюють над питанням упровадження й удосконалення компетентнісного підходу до підготовки фахівців різних галузей знань. Водночас науковці намагаються окреслити та визначити саме поняття компетентності. Наприклад, С. Ніколаєва визначає компетентність як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти

й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність поєднує знання, навички та вміння, а також ставлення, цінності, емоції, поведінкові компоненти, тобто все те, що можна мобілізувати для активної дії [1, с. 11–12]. М. Яцик указує на те, що це, по-перше, складна інтегральна характеристика особистості, по-друге, припускає володіння узагальненими способами дії, які забезпечують можливість оперативно й мобільно застосовувати свої знання й уміння та інтегрувати їх у кожній окремій ситуації [2, с. 15–16].

Значна кількість наукових публікацій українських науковців присвячена дослідженню різних аспектів комунікативної компетентності (Н. Альохіна, Л. Воротняк, Л. Власенко, О. Жирун, О. Коротун, О. Павленко, І. Черезова та ін.). У контексті вивчення комунікативної компетентності з'являються наукові праці, предметом вивчення яких є міжкультурна компетентність (Т. Бондар, О. Сніговська та ін.), а також іншомовна комунікативна компетенція (І. Нечаюк, М. Паласюк та ін.). І. Нечаюк констатує, що іншомовна комунікативна компетенція є синтезом спектру мовних компетенцій (лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної, дискурсивної), які уможливають вирішення професійних питань у процесі міжнародної комунікації [3, с. 116].

Зацікавленість сучасних науковців проблемами комунікативної компетентності, міжкультурної компетентності, іншомовної комунікативної компетенції лише підкреслює актуальність обраної проблематики. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поряд із цими компетентностями з'являються нові похідні види компетентностей, серед яких вагоме місце посідає й міжкультурна комунікативна компетентність. Уважаємо, що актуальність дослідження зумовлена вимогами, що зростають, до підготовки студентів з міжнародних відносин, для яких вільне володіння іноземними мовами, а також сформована міжкультурна комунікативна компетентність є запорукою професійного становлення, розвитку



та успішності. Очевидним є те, що шляхи, умови, засоби й методи формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців-дипломатів потребують невпинного вивчення та вдосконалення.

**Постановка завдання.** Вищесказане дає підстави стверджувати, що одним із важливих завдань у процесі підготовки майбутніх фахівців із міжнародних відносин є формування їхньої міжкультурної комунікативної компетентності. Саме тому метою дослідження є вивчити засоби формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у галузі знань «Міжнародні відносини». Завданнями дослідження є визначити роль і сутність міжкультурної комунікативної компетентності, проаналізувати процес її формування, виявити основні засоби формування цієї компетентності, які використовуються в процесі вивчення іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній вищій школі невід'ємним складником підготовки фахівців будь-якої галузі знань є визначення компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній фахівець для професійного становлення й самореалізації. Сьогодні комунікативна компетентність розглядається як інтегральна якість особистості, яка робить людину здатною встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також сформуванню певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [4, с. 105]. Професіоналізм і компетентність фахівців із міжнародних відносин вимірюється їхньою здатністю вести переговори, вмінням зрозуміло та чітко викладати думки рідною й іноземною мовами, переконувати, аргументувати, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування, розпочинати й підтримувати діалог, наслідком чого є налагодження контактів з іноземними дипломатами, вирішення принципівих державницьких питань у глобалізованому світі. Саме тому одним із головних пріоритетів у підготовці студентів спеціальностей «Міжнародних відносин» є якісне формування комунікативної компетентності.

Водночас не менш значущою компетентністю для фахівців цієї галузі знань є й міжкультурна компетентність, яка, на думку О. Сніговської, є інтегративною професійно-особистісною якістю, що синтезує сукупність лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних знань, умінь вербальної, невербальної й паравербальної комунікації, загальнокультурних і культурно-специфічних умінь [5, с. 17].

Міжкультурна комунікативна компетентність, яка формується в процесі набуття комунікативної та міжкультурної компетенцій, розглядається науковцями як особлива здатність людини здійснювати повноцінне міжкультурне спілкування, сприймати мовне й культурне розмаїття, досягати взаєморозуміння між представниками різних культур навіть за умови достатнього володіння іноземними мовами на основі знання, розуміння, дотримання універсальних правил і норм поведінки, які формують міжнародний етикет спілкування [6]. Відповідно до вищезазначеного, очевидно є необхідність оволодіння міжкультурною комунікативною компетентністю майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Адже одним із пріоритетних завдань, яке стоїть перед студентами галузі знань «Міжнародні відносини», є навчитися здійснювати комунікативний процес у міжкультурному середовищі, бути готовими до спілкування в непередбачуваних культурно-обумовлених ситуаціях.

Сьогодні, за даними інтернет-ресурсу «Освіта в Україні», підготовка фахівців із міжнародних відносин здійснюється у 89 вищих навчальних закладах України, які в межах галузі знань «Міжнародні відносини» пропонують здобуття таких спеціальностей: «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародне право» [7]. Студенти кожної з визначених спеціальностей для здійснення міжкультурного обміну інформацією відповідно до ситуацій професійного спілкування, що вимагає вміння соціокультурної адаптації, повної діалогічної взаємодії, розуміння діалогу культур, інтеграції в іншомовне середовище, повинні оволодіти іноземною мовою на високому професійному й міжкультурному рівні. Саме тому навчальні плани цих спеціальностей передбачають ґрунтовне оволодіння іноземними мовами, передусім англійською, яка є пріоритетною в міжнародному спілкуванні.

Уважаємо, що кожна дисципліна, яка передбачає вивчення іноземної мови, повинна бути спрямована на формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів галузі знань «Міжнародні відносини». Адже міжкультурні навички передбачають здатність людини використовувати різноманітні мовленнєві стратегії для здійснення комунікативного процесу на міжкультурному рівні, а також дають змогу долати стереотипні зв'язки та комунікативні бар'єри, які виникають як через відмінні лінгвістичні моделі й коди, так і відмінні культурні цінності й поведінкові моделі.





Студенти спеціальностей «Міжнародні економічні відносини» та «Міжнародне право» мають змогу набувати й удосконалювати вміння іншомовної комунікації завдяки вивченню курсів «Іноземна мова за професійним спрямуванням» і «Ділова іноземна мова». Визначені курси не лише повинні формувати в студентів лексико-граматичні знання, навички практичного застосування професійної термінології в усному та письмовому мовленні, розвивати уміння написання й ведення ділової кореспонденції іноземною мовою, а й давати студентами змогу оволодіти моделями проведення переговорів, правилами мовного етикету відповідно до соціально-культурних особливостей вербального та невербального спілкування, мистецтвом і технікою фахового спілкування іноземною мовою в міжкультурному середовищі. Основними засобами, які використовуються на заняттях з іноземних мов, що здатні формувати міжкультурну комунікативну компетентність, є діалогічне мовлення відповідно до заданої професійної проблематики, ситуативні діалоги, опрацювання фахових матеріалів, спрямованих на вивчення культурних відмінностей і міжнаціональних особливостей, проведення відкритих дискусій, різноманітних навчально-рольових ігор тощо.

Беззаперечною прерогативою студентів спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» є змога вивчення іноземної мови (англійської) на професійному й поглибленому рівні, вивчаючи навчальні дисципліни «Іноземна мова» та «Іноземна мова спеціальності» впродовж усіх років навчання. Визначена навчальними планами кількість аудиторних годин на вивчення цих дисциплін дає змогу студентам засвоїти всі лексико-граматичні особливості мови, ґрунтовно опрацьовувати професійний лексико-термінологічний матеріал, читати фахові тексти мовою оригіналу, проводити дискусії та обговорення, моделювати дипломатичні зустрічі й проводити круглі столи. Окрім вивчення цих навчальних дисциплін, студенти цієї спеціальності також вивчають «Теорію і практику перекладу», яка передбачає формування та розвиток теоретичних і практичних навичок і компетентностей для здійснення усних і письмових перекладів; перекладацької інтерпретації текстів як загального, академічного, так і суспільно-політичного характеру; реферування іншомовних матеріалів тощо. Результати здобутих іншомовних мовленнєвих навичок і ступінь сформованості іншомовних, комунікативних і міжкультурних компетентностей студенти спеціальності «Міжнародні відносини, су-

спільні комунікації та регіональні студії» мають змогу продемонструвати під час проходження перекладацької практики, одним із завдань якої є вдосконалення вміння безпосереднього спілкування з іноземцями в аутентичних ситуаціях соціально-побутової, соціально-культурної та професійної сфер спілкування.

У контексті формування міжкультурної комунікативної компетентності одним із важливих завдань є соціально-культурне, яке необхідно правильно визначити та виконати в процесі вивчення іноземних мов на будь-якій із навчальних дисциплін, передбачених галуззю знань «Міжнародні відносини». Саме соціокультурний складник навчальної дисципліни спрямований на досягнення розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, які можуть виникати в процесі міжкультурного спілкування, а також оволодіння методами та засобами уникнення й подолання бар'єрів у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій. Погоджуємося з думкою Л. Воротняк, що для подолання комунікативних бар'єрів, стереотипів, забобонів та інших факторів, які перешкоджають взаємодії цивілізацій і культур у сучасному світі, необхідно розширити зміст навчання за рахунок включення в курс іноземної мови низки компонентів, націлених на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності – соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих [6].

Уважаємо, що соціокультурні, соціолінгвістичні та лінгвокраїнознавчі компоненти навчальної дисципліни «Іноземна мова» ефективно вписуються у вивчення більшості тематичних модулів, які освоюють студенти галузі знань «Міжнародні відносини» на перших курсах. Краєзнавча й соціокультурна тематики повинні не просто вивчатися з метою ознайомлення та формування загальних культурних знань і лексичного матеріалу, а через наведення реальних прикладів поглиблювати в студентів розуміння міжкультурних відмінностей і культурологічних особливостей, допомагати знаходити спільні риси й адекватно сприймати відмінні культурні цінності.

Проведене дослідження та аналіз науково-педагогічних джерел засвідчують, що в процесі засвоєння соціокультурного чи країнознавчого тематичного матеріалу ефективними засобами, які впливають на формування міжкультурної комунікативної компетентності, є використання інтерактивних методів навчання. Саме вони здатні забезпечити рівноправність і рівнозначність між суб'єктами навчання, відчуття співпраці, взаємонавчання, партнерського спілкуван-



ня, міжособистісної чутливості [8, с. 468], а отже, сприяти встановленню комунікативних зав'язків і подоланню мовленнєвих бар'єрів у майбутньому професійному спілкуванні. Серед найбільш важливих інтерактивних методів виокремлюємо дискусії, рольові ігри, мозковий штурм, евристичні бесіди. У процесі проведення занять у формі конференцій чи інтерв'ю, круглих столів чи віртуальних екскурсій, експертних груп чи брифінгів, ситуативних рольових ігор чи квестів студенти мають змогу вдосконалити вербальні й невербальні техніки спілкування, набути знань ділового етикету, відпрацювати різні стилі ведення дипломатичних переговорів, моделювати міжнародні зустрічі, конференції, симпозиуми, брифінги.

Одним із ефективних засобів формування міжкультурної комунікативної компетентності є спільне викладання та проведення занять із залученням носіїв мови. Адже вивчення будь-якої професійно-орієнтованої чи соціокультурної теми англійською мовою в поєднанні з безпосереднім спілкуванням, дискусуванням та обговоренням з носієм мови сприяє набуттю вміння взаємодіяти з людьми різних культур, проявляти свою відкритість і готовність до сприйняття культурних відмінностей, подолання мовленнєвих бар'єрів, унаслідок чого й формується міжкультурна, іншомовна та комунікативна компетентність.

На процес формування міжкультурної комунікативної компетентності впливають певні чинники й умови, які необхідно враховувати в процесі підготовки майбутніх фахівців. Український науковець Н. Альохіна доходить висновку, що сприятливими чинниками для формування комунікативної компетентності є професійна спрямованість навчання; чітка мотивація навчання; вміння навчатись самостійно; потреба в самовдосконаленні; спрямованість технологій, форм, методів і засобів навчання, застосування комп'ютерних та інформаційних технологій тощо [9, с. 6]. Зазначимо, що в процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів галузі знань «Міжнародні відносини» важливим завданням, що постає перед викладачами, є врахування педагогічних умов: цілеспрямований підбір навчального матеріалу відповідно до потреб, можливостей і здібностей студентів; створення сприятливого дружнього середовища спілкування; систематична мотивація до ґрунтовного оволодіння іноземною мовою та набуття міжкультурних навиків. Водночас не менш важливим є розкриття й пояснення сутності й ролі іншомовної, міжкультурної, комунікативної компетентностей, доведення

необхідності набуття цих компетенцій, розкриття в змісті дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова спеціальності» функціональної ролі міжкультурної комунікативної компетентності й обґрунтування переваг її ефективного відтворення в професійній діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** З огляду на викладене вище, можемо висувати, що міжкультурна комунікативна компетентність формується в процесі набуття комунікативної та міжкультурної компетенцій, є однією з головних для здійснення міжкультурного обміну інформацією відповідно до ситуацій професійного спілкування. Студенти спеціальностей галузі знань «Міжнародні відносини» ґрунтовно вивчають іноземні мови, де одним із обов'язкових складників є соціокультурний, що дає змогу поглиблювати розуміння міжкультурних відмінностей і культурологічних особливостей, допомагати знаходити спільні риси й адекватно сприймати відмінні культурні цінності, завдяки впровадженню в зміст дисциплін країнознавчих, краєзнавчих і соціокультурних тем. Основними засобами, що впливають на процес та ефективність формування зазначеної компетентності в процесі вивчення іноземних мов, є інтенсивне використання різноманітних інтерактивних методів навчання, спільне викладання та проведення занять із залученням носіїв мови, а також урахування педагогічних умов і чинників.

Дослідження не претендує на комплексне вирішення окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в компаративному дослідженні особливостей формування міжкультурної комунікативної компетентності в різних ВНЗ України та зарубіжжя, а також вивченні теоретичних і практичних питань оцінювання цієї компетентності в студентів різних галузей знань і спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
2. Яцик М.Р. Формування професійної компетентності майбутніх магістрів з менеджменту економічної безпеки у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2016. 298 с.
3. Нечаюк І.О. Міжкультурна комунікативна компетенція як складова міжкультурної комунікації в навчанні дипломатів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2016. № 23. Том 2. С. 114–118.
4. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник ХДУ*.



Серія «Психологічні науки». Херсон, 2014. Вип. 1. Том 1. С. 103–107.

5. Сніговська О.В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Умань, 2014. 25 с.

6. Воротняк Л.І. Деякі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки». Хмельницький: Вид-во Нац.

акад. ДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2015. Вип. 1. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Vnadps\\_2015\\_1\\_3.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2015_1_3.pdf).

7. Освіта в Україні. URL: <http://osvita.ua>.

8. Гавран М.І., Гавран В.Я. Особливості формування комунікативної компетентності магістрів менеджменту. Молодий вчений. 2017. № 2 (42). С. 466–470.

9. Альохіна Н.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. URL: [http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4336/1/\\_doc%20%281%29.pdf](http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4336/1/_doc%20%281%29.pdf).

УДК 378.091.12.011.3-051:5]:005.336.3

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ЯКІСНИЙ ВИМІР

Біляковська О.О., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки  
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті презентовано різні наукові підходи до визначення поняття якості щодо навчання, освіти, професійної підготовки фахівців, а також представлено ієрархічний зв'язок між ними. На основі узагальнення визначено сутність поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін».

**Ключові слова:** *якість, якість освіти, професійна підготовка, майбутній вчитель.*

В статье представлены различные научные подходы к определению понятия качества в отношении обучения, образования, профессиональной подготовки специалистов, а также представлена иерархическая связь между ними. На основе обобщения определена сущность понятия «качество профессиональной подготовки будущего учителя естественно-математических дисциплин».

**Ключевые слова:** *качество, качество образования, профессиональная подготовка, будущий учитель.*

Bilyakovska O.O. FUTURE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES PROFESSIONAL TRAINING: ISSUE OF QUALITY

The article deals with various scientific approaches to the term of quality concerning teaching, education, professional training, and the hierarchical connection between them is presented. On the basis of generalization, the essence of the term “the quality of future teacher of natural and mathematical sciences training” is defined.

**Key words:** *quality, quality of education, professional training, future teacher.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку вищої освіти України, її інтеграції в європейський простір посилюється увага до проблем якості освіти, модернізації усіх компонентів освітнього процесу. Концепція якості посідає одне з провідних місць національної освітньої політики, а проблема забезпечення якості професійної підготовки фахівців детермінована інноваційними суспільними змінами, зростанням уваги до особистості, побудовою освітнього процесу на компетентнісній основі за індивідуальними траєкторіями особистісно-професійного становлення, створенням для кожного оптимальних умов для навчання та розвитку.

У Педагогічній Конституції Європи зазначено, що «суспільство знань» вимагає креативності, глобальної компетентності і мобільності, критичності та нестандартності як від випускників сучасних шкіл, так і від учителів, які мають володіти широким спектром педагогічних стратегій (стратегій навчання), що забезпечують максимальне поліпшення учнівських досягнень. Відповідно «головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних умінь та навичок, знань та розуміння» [15, с. 114].





Таким чином, проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів є важливою складовою модернізації української освіти, головним стрижнем, навколо якого мають здійснюватися інноваційні освітні процеси у сучасному європейському просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів широко досліджують сучасні українські та зарубіжні науковці, серед яких В. Андрущенко, О. Дубасенюк, М. Згуровський, В. Кремень, Т. Левовицький, О. Ляшенко, В. Морзе, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, О. Савченко, С. Сисоева, О. Співаковський та ін. Зокрема висвітленню різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін присвячена низка дисертаційних досліджень: підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями (Т. Коростіянець); професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики (Л. Нікітченко); підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі (В. Оніпко); формування інтелектуальної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки (Н. Петрова); професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання (О. Теплицький); підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій (А. Рябуха) та ін. Проте, попри значний інтерес науковців до окресленої проблеми, питання якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін не знайшло достатнього висвітлення у сучасних педагогічних дослідженнях.

**Постановка завдання.** Завдання статті полягає в аналізі та систематизації наявних підходів до розуміння сутності понять «якість освіти», «якість навчання», «якість підготовки фахівців» та на основі узагальнення визначити сутність поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін», а також чинники, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сьогодення рівень природничих і математичних наук визначає пріоритетні напрями науково-технічного прогресу, відіграє величезну роль у сталому розвитку суспільства, сприяє високим позиціям держави на сві-

товій арені. Тому природничо-математична освіта – це одна із важливих складових розвитку особистості, головним завданням якої є формування у молодого покоління цілісної наукової картини світу як найвищого рівня узагальнення і систематизації всієї сукупності знань, накопичених людством у процесі історичного поступу.

Зазначимо, що вимоги сучасного суспільства, з огляду на концепт нової української школи, змістили акценти у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів природничо-математичних дисциплін. «Майбутній учитель – учитель XXI століття, це не просто носій певної кількості знань, він не просто володіє методикою навчання і виховної роботи, він – партнер, співучасник, провайдер у цьому величезному інформаційному, глобальному просторі» [11, с. 9]. Саме тому специфіка діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін в умовах сучасності вимагає від нього творчого і критичного мислення, спостережливості, уміння планувати, здійснювати та аналізувати педагогічний процес, розв'язувати низку педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

Проблема якісної професійної підготовки вчителя, діяльність якого спрямована не тільки на викладання окремої навчальної дисципліни, а й на здійснення міжпредметних зв'язків, усвідомлення важливості постійного розвитку власної професійної компетентності, вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про власне особистісне й професійне зростання, уміє досягати нових педагогічних цілей стає домінантною для сучасної педагогічної освіти.

Поєднуючи процес професійної підготовки майбутніх учителів з якістю та зважаючи, що термін «якість» використовується у словосполученнях «якість навчання», «якість освіти», «якість підготовки фахівців», вияснимо трактування цих понять.

Зазначимо, що поняття «професійна підготовка» науковцями тлумачиться як: динамічний процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, кінцевою метою якого є формування комплексу професійних якостей особи, який є не підготовчим етапом оволодіння професією, а цілеспрямованим процесом оволодіння базовою основою цієї професії, яка надалі розвивається під впливом безпосередніх обставин професійної діяльності та за умови виявлення особистісної активності (О. Власюк [4, с. 356], Л. Давлеткіреева [6, с. 13]); використання сукупності розгор-





нутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, включення її у різноманітні професійно значущі види діяльності з метою формування системи професійно важливих знань, умінь і якостей, форм поведінки й індивідуальних способів виконання професійної діяльності (Е. Зеер [7, с. 3]); цілісна система із множиною пов'язаних між собою та впорядкованих компонентів, що характеризуються відносною стійкістю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта й об'єкта, розгалуженими внутрішніми і зовнішніми зв'язками (С. Сисоева та І. Соколова [21, с. 133]).

Слід наголосити, що процес професійної підготовки вчителя є всеосяжною проблемою педагогічної освіти, позаяк включає стратегічне завдання формування особистості педагога-професіонала, «... від рівня культури якого і від підготовленості до трансляції культурних цінностей, залежить розвиток і виховання підростаючого покоління, його внесок у загальнолюдську культуру» [16, с. 106].

XXI століття проголошено багатьма міжнародними організаціями століттям якості, яка стала однією з домінантних у процесі реформування національних освітніх систем. Попри великий інтерес значної кількості науковців до проблем якості сучасної освіти, зазначимо, що не існує єдиного методологічного підходу до тлумачення категорії якості стосовно навчання, освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців. Так, зокрема, деякі науковці (С. Архангельський, І. Столярова) використовують лише поняття «якість навчання», аналізуючи при цьому якість знань студентів, набуття яких є результатом навчального процесу. Зокрема під якістю навчання дослідники розуміють «цілісну сукупність відносно стійких властивостей знань, умінь і навичок, що характеризують результат навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, який передбачає досягнення заданого рівня навченості» [22, с. 229]. С. Архангельський вважає, що якість навчання – це «здатність студентів виконувати певні вимоги, які поставлені перед ним на основі цілей і задач навчання, а у конкретних випадках на основі цілей і завдань вивчення того чи іншого предмету» [1, с. 74]. Або ж, якість навчання – одержання студентами базової системи таких властивостей знань, як повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість, зверненість, розверненість, систематичність, системність, усвідомленість, міцність, формування компетентності необхідного рівня, певних навичок та умінь, важливих для активної діяльності в умовах ринкової економіки та творчого розвит-

ку (Н. Буслова [3, с. 176], Л. Нічуговська [14, с. 46]). Водночас Н. Ізотова під якістю навчання розуміє характеристику педагогічного процесу, яка визначає його стан і результативність у відповідності до потреб і очікувань суб'єктів процесу навчання, а також вимог державного освітнього стандарту [8, с. 54].

Отже, узагальнивши різні визначення, констатуємо, що якість навчання – це певний рівень знань і умінь, якого досягають студенти на певному етапі навчання відповідно до поставлених цілей та вимог.

Слід наголосити на соціальному значенні та ролі освіти у формуванні особистості, яка здатна до якісних змін у своїй професійній діяльності. Окрім того, науковці вказують на залежність якості освіти від якості організації освітнього процесу та від якості засобів досягнення освітніх цілей. Отож, характерним є звернення дослідників до більш просторого терміну «якість освіти», а не «якість навчання».

У Законі України «Про вищу освіту» якість вищої освіти трактується як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Окремо ж зазначено, що якість освітньої діяльності – це сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або(та) суспільства. Стандарт вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а засоби діагностики вищої освіти використовуються для встановлення відповідності якості вищої освіти вимогам стандартів [17]. У «Словнику з педагогіки» зазначено, що якість освіти – це певний рівень знань і вмінь, розумового, морального та фізичного розвитку, якого досягли учні на певному етапі у відповідності до запланованих цілей; ступінь задоволення очікувань різноманітних учасників освітнього процесу від освітніх послуг, які надаються освітньою установою. Там же зазначено, що якість освіти, насамперед, вимірюється її відповідністю освітньому стандарту [10, с. 120]. Науковець Н. Самилкіна під якістю освіти розуміє інтегральну характеристику системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реально досягнених освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням [19, с. 12]. Водночас слід звернути увагу на тенденцію, яка пов'язує поняття «якість освіти» з формуванням у майбутніх вчите-



лів професійних компетенцій, а саме, деякі науковці якість освіти репрезентують як «певну соціальну категорію, що визначає стан і результативність освітнього процесу у суспільстві, його відповідність вимогам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості», як «ступінь задоволеності очікувань різноманітних учасників освітнього процесу від надання освітньою установою освітніх послуг» [25, с. 189].

Для нашого наукового пошуку цінною є думка Б. Бойцова, що «... якість освіти починається з самої особистості людини, розвитку його духовно-творчих можливостей, реалізованих у творчо-перетворюючої діяльності, у результаті якої народжується нова якість. Звідси зрозуміла роль освіти, покликаної забезпечити формування такої особистості, яка здатна здійснити якісні зміни у сфері майбутньої професійної діяльності» [2, с. 40].

Безумовно, що на шляху реалізації стратегічного напрямку забезпечення якості української освіти, аби національна система освіти стала конкурентоспроможною в європейському освітньому просторі, Вчитель є головною дієвою особою. Саме тому професійну підготовку майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін розглядаємо у контексті забезпечення якості, як ключового концепту майбутнього успіху національної освіти.

У своїх дослідженнях науковці поняття «якість підготовки фахівця» висвітлюють як: об'єктивно існуючу сукупність властивостей і характеристик випускника (знання, уміння, навички, особистісні якості, здібності, комунікативні та інші якості), яка визначає його як фахівця певної професії, відрізняє його від інших фахівців та значною мірою забезпечує його успішну життєдіяльність у глобалізованому і системно конкурентному світі (П. Канівець [9]); ступінь відповідності рівня підготовки професійним вимогам, що висувуються до нього як до фахівця, професіонала (С. Сисоєва [20, с. 124]); результативність діяльності конкретного освітнього закладу чи системи професійної освіти у цілому (Ю. Фролов, Д. Махотин [23, с. 35]); затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їхнього застосування, відповідність професійної орієнтації фахівця, його конкретних знань і навичок (Н. Лук'янченко, Г. Ларичева [13, с. 51]); сукупність властивостей, якостей, здібностей і потенціалу, характеристик фахівця, рівень яких формується у процесі здійснення ним навчальної діяльності у закладі вищої освіти і повинен відповідати вимогам споживачів (К. Гнезді-

лова [5, с. 34]); глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей під час спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу (Р. Кубанов [12, с. 30]; прямий зв'язок із необхідністю випускника ВНЗ бути конкурентоспроможним на ринку праці [18, с. 88]. Окрім того, слушною є думка О. Чорної, яка наголошує, що поняття «якість професійної підготовки» відображає потребу підсумувати дієвість навчального процесу, надає можливість діагностувати професійні компоненти випускника та його готовність увійти до виробничої діяльності без тривалої адаптації [24, с. 92].

На підставі наукових пошуків, узагальнивши різні підходи до визначення поняття якості підготовки фахівців, трактуємо якість професійної підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін як відповідність рівня його професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, з одного боку, та запитам і потребам освітніх установ, з іншого; вимогам, які висувуються до нього суспільством як до професіонала, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг, який зможе професійно вирішувати завдання, пов'язані не лише із виконанням соціально значущих професійних функцій, але і з розширенням спектра власної педагогічної діяльності.

Модернізація умов і змісту освітнього простору визначає ряд чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін, а саме: якість освітніх програм і стандартів, якість підготовки абітурієнтів, інформаційно-методичне та матеріальне забезпечення навчального процесу, кваліфікація професорсько-викладацького складу, якість освітнього середовища, рівень наукових досліджень, що проводяться у ВНЗ, якість результату (якість знань, рівень засвоєння, рівень сформованості професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя та сукупність умінь та навичок, потреб до професійного та особистісного саморозвитку, готовність виконувати професійні функції, конкурентоспроможність).

Таким чином, на якість професійної підготовки майбутніх вчителів впливає сукупність внутрішніх факторів (освітні програми і стандарти, методична оснащеність, організація навчального процесу тощо) та зовнішніх (державні стандарти, нормативно-правові документи, запити освітніх



установ). Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні критеріїв, показників та характеристик означених понять у руслі досліджуваної нами якості професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1974. 384 с.
2. Бойцов Б., Шленов Ю., Крянев Ю. С чего начинается качество? Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 40-46.
3. Буслова Н.С. Совершенствование процесса обучения информатике на основе технологии управления качеством. Математика и информатика: наука и образование: межвуз. сб. науч. трудов. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. Вып. 4. С. 176-182.
4. Власюк О.П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Зб. наук. праць Бердянського держ. педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. 2011. № 1. 356 с.
5. Гнезділова К.М. Шляхи оцінювання якості вищої освіти. Вісник Черкаського ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. 2009. Вип. 165. С. 33-37.
6. Давлеткиреева Л.З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2008. 142 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
8. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дисс. ... канд. пед. наук. Брянск, 2004. 217с.
9. Канивец П.И. Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов: дисс. ... канд. эконом. наук: 08.00.13. Новочеркасск, 2004. 230 с.
10. Коджсапирова Г.М., Коджсапиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448с.
11. Кремень В.Г. Инновативність і освіта. Моделі розвитку сучасної української школи: Матер. Всеукраїнської наук.-практ. конференції. К.: СПБ Богдана А. М., 2007. С. 9-14.
12. Кубанов Р. Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців. Порівняльно-педагогічні студії. 2014. № 6 (20). С.27-32.
13. Лук'янченко Н.Д., Ларичева Г.В. Проблема якості професійної підготовки фахівців. Вісник Східноукраїнського національного ун-ту ім. Володимира Даля. 2011. № 16. С. 50-53.
14. Нічуговська Л.І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2005. 36 с.
15. Педагогічна Конституція Європи. Вища освіта України. 2013. № 3. С. 111-116.
16. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. Великий Новгород, 2001. 300 с.
17. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>
18. Растрогуева Н.Ф. Качество образования – залог конкурентоспособности выпускника. Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 87-91.
19. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 172 с.
20. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
21. Сисоева С.О. Проблемы непрерывной професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. вид. НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; МОН України; Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. К.: ЕКМО, 2010. 362 с.
22. Токарь Є. Наукові підходи до визначення поняття якості в галузі освіти. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2010. Вип. 91. С. 228-232.
23. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34-41.
24. Чорна О.В. Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 90-94.
25. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 354 с.



УДК 378.147

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Великжаніна Д.В., аспірант  
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті здійснено спробу обґрунтувати актуальність соціально-педагогічної роботи з підлітками в напрямку формування їх життєвої компетентності. Розглянуто практичний аспект фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в контексті реалізації завдань компетентнісно спрямованої освіти. Визначено принципи й окреслено специфіку практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Ключові слова:** життєва компетентність, майбутній соціальний педагог, підліток, фахова підготовка соціальних педагогів, професійна компетентність.

В статье сделана попытка обосновать актуальность социально-педагогической работы с подростками в направлении формирования их жизненной компетентности. Рассмотрен практический аспект профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с подростками в контексте реализации задач компетентностно направленного образования. Выделены принципы и обозначена специфика практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы.

**Ключевые слова:** жизненная компетентность, будущий социальный педагог, подросток, профессиональная подготовка социальных педагогов, профессиональная компетентность.

Velykzhanina D.V. PREPARATION FOR FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES IN FORMING ADOLESCENTS' LIVING COMPETENCY: PRACTICAL ASPECT

The article attempts to substantiate the topicality of social-pedagogical work with adolescents in the direction of forming their vital competencies. The practical aspect of the future social pedagogues' professional training for working with adolescents in the context of the implementation of the tasks of competence-oriented education is considered. The principles and the specifics of the social sphere future specialists' practical training are outlined.

**Key words:** life competence, future social pedagogues, adolescent, social pedagogues professional training, professional competence.

**Постановка проблеми.** Розвиток української освіти в напрямку реалізації компетентнісного підходу до навчання і виховання дітей, впровадження в освітній процес ідей гуманізації й толерантності, інноваційності й конкурентоспроможності, самореалізації особистості й креативності спричиняє необхідність конструктивних змін як у змісті й формах організації навчально-виховного процесу в школі, так і у фаховій підготовці педагогічних кадрів, здатних до результативної практичної діяльності в контексті означених освітніх реформувань.

Сучасна школа орієнтується на всебічний розвиток особистості учня, на забезпечення формування у дитини ключових компетентностей для життя, оволодіння нею новими способами мислення та діяльності, на спрямування особистості до самостійності, самоосвіти й самовдосконалення, життєтворчості. Набуття життєвої компетентності особистістю дитини стає провідним завданням Нової української школи, концептуальні засади якої полягають у запровадженні партнерських відносин між членами ос-

вітнього процесу і концентрації навчання дітей на безпосередньому зв'язку із соціальною життєвою практикою [5]. Поєднати сучасний навчальний контент із соціально-виховним потенціалом школи, комплексну допомогу дитині на шляху її соціалізації із партнерською функцією педагога щодо життєвого самовизначення учня здатен соціальний педагог, професійна компетентність якого охоплює широкий спектр актуальних проблем розвитку, навчання і життєпобудови підростаючого покоління.

Реалізація оновлених освітніх завдань потребує прогресивних тенденцій у соціально-педагогічній роботі з дітьми, інноваційних засобів педагогічної дії й соціального супроводу учнів на шляху їх особистісного становлення та формування життєвої компетентності і, як результат, – необхідність модернізації професійної підготовки соціальних педагогів з акцентом на компетентнісний концепт в освіті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки соціальних педа-





гогів до роботи з дітьми дозволив визначити, що її досліджено в різних аспектах: теоретичне підґрунтя фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вивчали О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, В. Галузинський, М. Гур'янова, І. Доброскок, М. Євтух, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, І. Козубовська, Л. Міщик, В. Поліщук, Н. Сейко, В. Торохтій та ін.; практичні аспекти підготовки бакалаврів соціальної педагогіки розглядали З. Бондаренко, М. Волошенко, О. Остапчук, О. Платонова, М. Приходько, О. Тютюнник, З. Фалинська, О. Філь та ін.

Питання розвитку життєвої компетентності особистості, організації педагогічної діяльності з дітьми щодо їх життєвого становлення були предметом досліджень П. Горностая, І. Єрмакова, В. Ляшенка, Г. Несен, В. Нечипоренко, В. Ніщети, Є. Павлютенкова, О. Пометун, Д. Пузікова, Г. Сазоненко, Л. Сохань, М. Степаненка, В. Циби, І. Ящук та ін. Водночас потребують висвітлення особливості й практичні механізми фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у напрямку формування ключових компетентностей для життя саме з підлітками, які є вразливою до суспільних впливів категорією дітей.

**Постановка завдання.** Метою статті є виокремлення актуальних, максимально ефективних соціально-педагогічних засобів практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо розвитку життєвої компетентності підлітків і, таким чином, сприяння реалізації компетентнісного підходу в навчанні і вихованні підростаючого покоління.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Життєва компетентність як пріоритетне завдання сучасної української освіти покликана допомогти особистості знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві та соціальні ролі. Вона передбачає: оволодіння особистістю компетенціями щодо вміння інтегруватися в динамічне суспільство; критичне мислення та використання знань як інструменту розв'язання власних життєвих задач різної складності; генерування інноваційних ідей та прийняття нестандартних рішень з усвідомленням відповідальності за них; уміння діяти в команді та здійснення продуктивних комунікацій, попередження і вирішення конфліктних ситуацій; цілеспрямоване використання свого потенціалу для самореалізації та в соціально корисній діяльності; усвідомлення життя і здоров'я як найвищої цінності; здатність робити вибір серед численних альтернатив, які пропонує сучасне, швидкоплинне життя [6, с. 13].

Життєва компетентність розглядається як здатність, готовність особистості до життєтворчості, успішність розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту, потреба в самопізнанні, свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей [3, с. 31].

З огляду на складні суспільні трансформації, соціальні виклики й період реформування всіх сфер життя людини особливої уваги потребує вирішення проблеми формування життєвої компетентності дітей підліткового віку. Адже підлітки характеризуються прагненням до рівності з дорослими, а рівень їх зрілості ні за фізіологічними, ні за психологічними показниками на цьому етапі життя людини ще не є достатнім, і, як наслідок, – це протиріччя провокує виникнення психосоціальних ускладнень як для самих підлітків, так і для їх оточення. Підлітковий вік вирізняється загостренням потреби в самостійності й незалежності, суспільного визнання й формування стабільної життєвої позиції стосовно себе, людей і світу в цілому. Паралельно із цим підлітки схильні до негативних, асоціальних проявів поведінки, що призводять до виникнення почуття відчуженості, неповноцінності, замкнутості, агресивності [2].

Актуальною для особистості підлітка стає і його здатність впливати на соціальні процеси, змінювати уявлення про прийнятні та ефективні засоби досягнення цілей, обирати життєві перспективи, діяти відповідально й самостійно в різних життєвих ситуаціях.

Допомогти підлітку на шляху набуття соціального досвіду, розвитку життєвої компетентності, засвоєння загальнолюдських цінностей покликаний соціальний педагог, професійна діяльність якого спрямована на створення сприятливих умов для оволодіння дітьми досвідом продуктивної соціальної взаємодії, вмінням самостійно отримувати знання та використовувати їх для вирішення життєвих проблем, здатністю визначати життєві цілі та виробляти план їх реалізації, на розкриття можливостей самореалізації підлітків та навчання механізмам дії в різних життєвих ситуаціях.

Соціальний педагог має бути здатним на практиці здійснювати результативний супровід процесу формування життєвої компетентності учнів, володіти соціально-педагогічними технологіями життєтворчості, сутність яких розкривається в модифікації поведінки підростаючого покоління, необхідної для успішного самостійного вирішення ними складних життєвих ситуацій [3, с. 76].



Так, практична підготовка майбутніх соціальних педагогів спрямована на отримання ними певного рівня професіоналізму, набуття професійних умінь та навичок, опанування сучасними методами та формами, технологіями соціально-педагогічної роботи. Під час практики закладаються основи досвіду роботи за фахом, формуються передумови особистісного розвитку майбутнього фахівця, виробляється власний стиль професійної діяльності, інтеграція теорії і практики, формується творчий і дослідницький підходи до здійснення соціально-педагогічної роботи [1, с. 77–79].

Доцільним є й оволодіння майбутніми соціальними педагогами: проєктивними технологіями навчання і виховання дітей, які забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різних видів діяльності; технологіями кооперованого навчання; інтерактивними виховними технологіями, які формують уміння розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів; тренінговими технологіями, спрямованими на розвиток творчого мислення, комунікативної, психологічної компетентності майбутніх педагогів; інформаційними технологіями тощо. Практичне навчання буде ефективним, якщо майбутні соціальні педагоги матимуть змогу розв'язувати реальні практичні проблеми і з цією метою засвоять нові методи і форми педагогічної діяльності [4, с. 106].

До актуальних тенденцій підготовки соціальних педагогів щодо формування життєвої компетентності підлітків можна також віднести їх практичну роботу за такими напрямками, як: суспільно корисна, волонтерська діяльність; допомога спеціалістам соціальної сфери в шефстві над підлітками-сиротами, підлітками з особливостями психофізичного розвитку, підлітками з різними видами залежностей щодо вироблення стратегій подолання їхніх життєвих криз; співпраця з громадськими, благодійними організаціями різних напрямів діяльності з метою отримання професійного досвіду вирішення соціально-педагогічних задач; ознайомлення з проблемами сучасних підлітків, із субкультурами в підлітковому середовищі, девіаціями підліткової поведінки; ознайомлення з особливостями планування та організації позакласної діяльності підлітків, спрямованої на формування ключових життєвих компетенцій; практичне відпрацювання навичок проєктування власного життя та засобів реалізації життєвих цілей; розробка та захист авторських проєктів соціально-педагогічної роботи щодо набуття життєвої компетентності підлітками тощо [1, с. 54].

Керуючись сучасними тенденціями в освіті щодо реалізації компетентнісного підходу до навчання та виховання дітей, зокрема формування життєвої компетентності підростаючого покоління, можна виділити такі принципи практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в напрямку формування їх життєвої компетентності:

- принцип суб'єкт-суб'єктних відносин керівників практики і студентів, який має виявлятися в повазі один до одного, відкритості до пропозицій та партнерських стосунках із подальшим перенесенням моделі таких відносин в роботу соціального педагога з підлітками;

- принцип діалогічності, сутність якого вбачаємо в орієнтації викладачів і студентів на організацію сумісної практичної діяльності, пошук компромісів у виборі форм і методів набуття практичного досвіду;

- принцип урахування індивідуальних особливостей майбутніх соціальних педагогів задля визначення векторів їх особистісного розвитку під час практичної підготовки та з метою надання прикладу врахування у власній професійній діяльності індивідуальних характеристик підлітків;

- принцип спрямованості практичного навчання на особистісний та професійний саморозвиток майбутніх соціальних педагогів;

- принцип орієнтації практичної підготовки на провідний вид діяльності, яким для майбутніх фахівців соціальної педагогіки є професійне становлення;

- принцип непомітної та ненав'язливої підтримки практичної підготовки кожного студента, який полягає в делікатному скеровуванні практичних дій майбутніх соціальних педагогів;

- принцип впровадження інтерактивних методів і форм у процес практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери з метою активізації їх пізнавальної діяльності, створення ситуації успіху для кожного студента, а також задля набуття ними практичних умінь залучення підлітків до сумісної інтерактивної діяльності;

- принцип опори на проєктний підхід у практичній підготовці майбутніх соціальних педагогів, який має виявлятися в завданнях практики проєктного формату (розробка та реалізація соціальних, навчальних, педагогічно-волонтерських проєктів тощо), що дозволить соціальним педагогам, у свою чергу, звертати увагу підлітків на інноваційні форми досягнення життєвих цілей;

- принцип творчості, який полягає у спонуканні вияву творчого потенціалу студентів щодо виконання завдань практики, а та-



кож застосування творчого підходу в роботі з підлітками, які є прибічниками нестандартних рішень та засобів самовираження;

- принцип безперервної самоосвіти та самовдосконалення під час практичної підготовки;

- принцип орієнтації завдань практики на розбудову моделей дієвої поведінки в різних життєвих ситуаціях та практичного відтворення їх у студентській групі, а потім – у колективі підлітків, задля набуття останніми життєвої компетентності у вирішенні власних життєвих задач;

- принцип максимального наближення до реального соціального середовища, кола підліткових проблем та тенденцій їх соціального розвитку;

- принцип «навчи дитину», сутність якого полягає у спрямуванні практичної діяльності студентів на обов'язкове набуття їхніми підопічними нового знання чи вміння за період проходження практики;

- принцип побудови практичної підготовки на засадах педагогіки життєтворчості, яка розкриває особливості створення оптимальних умов для повноцінної самореалізації сутнісних сил особистості дитини.

Крім того, сучасний фахівець із соціальної педагогіки має розуміти сутність життєвої компетентності дитини на кожному віковому етапі її розвитку та має націлитися на оптимальний результат власної професійної діяльності, який би продукував сформованість здатності підростаючого покоління до самостійного та успішного вирішення власних життєвих проблем. Майбутні соціальні педагоги, окрім теоретичного знання та володіння прикладними методиками практичної соціальної роботи, мають бути здатними: до реалізації гуманістичної природи своєї професії; до прийняття дитини як суб'єкта культури, творця і проектувальника свого життя; до постійного саморозвитку та професійної самоосвіти; до критичного мислення, самостійного розв'язання власних життєвих проблем, активної соціальної дії; до формулювання власних життєвих та педагогічних цілей і вибір засобів їх досягнення; до педагогічної креативності, генерації нових соціально-педагогічних ідей.

Для продуктивної діяльності в напрямку набуття майбутніми соціальними педагогами професійної та життєвої компетентності важливо, щоб вони розуміли актуальні проблеми дітей і молоді, самостійно і через власну життєву практику набули досвіду активної, продуктивної дії в рішенні складних життєвих задач. Так, до практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів доцільно було б включити:

- залучення до суспільно корисної, волонтерської діяльності;

- участь у роботі благодійних фондів, соціальних служб для дітей сім'ї та молоді;

- тьюторство (допомога спеціалістам у шефстві над дітьми-сиротами, дітьми з особливостями психофізичного розвитку, дітьми з різними видами залежностей та ін.);

- організація співробітництва з громадськими організаціями різних напрямів діяльності;

- ознайомлення зі специфікою соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, участь у тренінгах із зануренням у соціальну, освітню, побутову ситуації дітей даної категорії;

- ознайомлення з проблемами сучасних дітей, із субкультурами в дитячому середовищі, тенденціями спрямованості дитячої поведінки;

- ознайомлення з особливостями планування та організації позакласної діяльності дітей, спрямованої на формування ключових життєвих компетенцій (освітніх, трудових, життєтворчих, соціальних, сімейно-побутових тощо);

- ознайомлення з новітніми комунікативними технологіями з метою участі у вебінарах, веб-конференціях та веб-тренінгах з обміну досвідом та набуття життєвих знань та умінь, особистісного зростання, спілкування без обмежень через Інтернет тощо.

- ознайомлення з інноваційними формами соціально-педагогічної роботи, актуальними та ефективними в умовах сучасності;

- аналіз педагогічних ситуацій, ознайомлення з механізмами вирішення проблемних ситуацій;

- участь у культурних, спортивних заходах, конкурсах, тематичних годинах, вікторинах, комунікативних та психологічних тренінгах, ділових та рольових іграх творчих захистах проектів [1, с. 47];

- заняття з проектною діяльністю (участь у проектах соціально-педагогічного, професійного спрямування; участь у повчально-пошукових, дослідницьких проектах, самостійна організація проектів);

- ознайомлення з інтерактивними технологіями навчання та виховання дітей (інтерактивними технологіями кооперативного навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань тощо) [7];

- ознайомлення з особистісно зорієнтованими підходами до навчання та виховання учнів, оволодіння соціально-педагогічними вміннями спонукання дітей до власного розвитку та особистісного й соціального зростання;



– ознайомлення та оволодіння вміннями застосовувати ті методи, прийоми і форми соціально-педагогічної роботи, які будуть максимально наближені до реальних проблем дитячого середовища та ефективні в конкретних умовах взаємодії з дітьми;

– практичні вправи щодо вироблення турботливого ставлення, розуміння й толерантності до дітей поряд з вимогливістю;

– практичні вправи щодо організації змістовного, культурно насиченого дозвілля дітей та студентства, доцільного розподілу свого часу, вміння планувати свій культурний відпочинок;

– практичні заняття щодо проектування та здійснення власного життя;

– практичні заняття щодо усвідомлення себе часткою природи, вироблення відповідальності за неї як за національне багатство, здійснення активної екологічно діяльності;

– практичні вправи та тренінги щодо формування уявлень про сутність родини, функції батьків, про родинні цінності, знання нормативно-правової бази, яка регулює сімейні відносини, практичними навичками господарсько-побутової діяльності в сім'ї;

– організація пізнавальних екскурсій тощо.

Майбутньому соціальному педагогу необхідно також зрозуміти, що навчання впродовж життя, безперервне підвищення професійної компетентності, зацікавленість в актуальних проблемах підростаючого покоління і небайдужість до дитячого середовища мають стати постійними супутниками тих, хто ступив на шлях педагогіки і допомоги дитини.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у напрямку формування життєвої компетентності підлітків в умовах розбудови нової української школи, де навчання має інноваційний та випереджувальний характер, є на сьогодні актуальною, адже її розв'язання сприятиме реалізації в повній

мірі освітньої й соціально-виховної функції системи освіти, сприятиме розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління, набуттю підлітками соціального досвіду, вирішенню проблем їхнього саморозвитку та самореалізації.

Перспективами подальших наукових розвідок у напрямку професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вважаємо розбудову системи комплексної діагностики готовності бакалаврів соціальної педагогіки до практичної роботи з підлітками щодо формування їхньої життєвої компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнола Р.Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 140 с.
2. Головня В.О. Партнерська взаємодія школи та сім'ї як передумова ефективності соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 8–14.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи. З., 2005. 112 с.
4. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики. / за ред. І.Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988-р. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.
6. Проектний підхід до компетентісно спрямованої освіти: Науково-методичний збірник / за науковою редакцією кандидата історичних наук І.Г. Єрмакова, кандидата педагогічних наук В.В. Нечипоренко, кандидата педагогічних наук В.І. Прокопенко. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. Т. 1. 446 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: науко.-метод. посібник; за ред. О. Пометун. К.: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.





УДК 78.0.616.432.378

## ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Гордійчук А.М., к. пед. н.,  
професор кафедри історії теорії мистецтв та виконавства  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Гордійчук Л.В., старший викладач  
кафедри музично-практичної підготовки  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті обґрунтована методика самостійної роботи над музичним твором, яка спрямована на вдосконалення професійної майстерності студентів спеціальності «Музичне мистецтво». Проаналізовано праці провідних музикантів-педагогів щодо закономірностей, методів та етапів творчої роботи над музичним твором. Запропоновані поетапні завдання та методи самостійної роботи студентів-піаністів.

**Ключові слова:** самостійна робота студентів-піаністів, аналіз музичних творів, методи творчої роботи над музичним твором.

В статье обоснована методика самостоятельной работы над музыкальным произведением, которая направлена на совершенствование профессионального мастерства студентов специальности «Музыкальное искусство». Проанализированы труды ведущих музыкантов-педагогов относительно закономірностей, методов и этапов творческой работы над музыкальным произведением. Предложены поэтапные задания и методы самостоятельной работы студентов-пианистов.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов-пианистов, анализ музыкальных произведений, методы творческой работы над музыкальным произведением.

Hordiychuk A.M., Hordiychuk L.V. FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL EXECUTIVE TRAINING

In the article the grounded method of prosecution of piece of music, which is directed on perfection of professional trade of students of speciality the «Musical art». Labours of leading musicians-teachers are analysed in relation to conformities to law, methods and stages of creative work, above the piece of music. Stage-by-stage tasks and methods of independent work of students-pianists are offered.

**Key words:** independent prosecution of students-pianists, analysis of pieces of music, methods of creative work in music piece.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціокультурні та економічні перетворення в суспільстві актуалізують потребу в мобільних, креативних фахівцях, здатних до саморозвитку і самоактуалізації. Формування творчої особистості, створення умов для її розвитку та самореалізації є важливим завданням сучасної освіти.

У структурі інструментально-виконавської підготовки самостійна музично-творча робота студентів є одним з видів професійного вдосконалення, вона визначає зміст індивідуальної самореалізації майбутнього фахівця. Саме самостійна робота студентів має за мету розвиток технічних умінь, навичок, формування художньо-естетичного сприйняття музичних образів, здатностей до творчої самореалізації та створення яскравої індивідуальної інтерпретації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти розглядалися у працях Л. Арчажникової, А. Козир, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Тео-

ретичні та методичні аспекти інструментальної підготовки висвітлювались у працях О. Алексеева, Л. Гінзбурга, Б. Міліча, Г. Нейгауза та ін. Методи, закономірності та етапи творчої роботи над музичними творами розглядалися у працях науковців, педагогів фортепіанного мистецтва: А. Віцінського, Т. Воробкевич, Н. Голубовської, Й. Гофмана, Г. Когана, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, С. Савшинського, С. Фейнберга, Г. Ципіна, А. Щапова та інших.

Організація фахової підготовки студентів з музичного інструмента, розробка методичного забезпечення підготовки до самостійної роботи майбутніх фахівців є недостатньо розробленою, що актуалізувало вибір наукового пошуку.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати праці провідних піаністів-педагогів щодо закономірностей, методів, етапів творчої роботи над музичним твором, схарактеризувати поетапні завдання та методи самостійної роботи студентів-піаністів.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Самостійна робота студентів над вивченням музичного твору передбачає одночасне і поступове засвоєння змісту, форми, художньо-виражальних елементів музичної мови, логіки формотворення змістовної образності та виконавського синтаксису у відповідності до жанрово-стильових особливостей. Якісне виконання цих завдань у значній мірі залежить від засвоєння комплексу теоретичних знань і виконавських навичок у поетапній роботі над вивченням музичного твору (початковому, навчально-ескізному, виконавсько-технічному, художньо-творчому) та вмінь організувати процес самостійної роботи. Разом з тим оволодіння виконавською технікою пов'язане з психологічними особливостями студента, його обдаруваннями, волею, особистісно-ціннісним ставленням до виконуваного твору, рівнем музичного і загально-художнього розвитку, особистісним потенціалом, музичною ерудованістю, вмінням організації процесу самопідготовки та раціональним використанням часу.

Самостійна робота студентів як вид навчальної діяльності спрямована на продуктивне вдосконалення виконавської техніки, перспективу успішного художнього виконання твору та розвиток професійної майстерності. Вона складається із самостійного опрацювання твору, ескізного вивчення, написання художньо-аналітичної анотації на музичний твір, порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій, підготовки до інструктивно-технічних модулів та концертного виконання.

На індивідуальних заняттях зі спеціального музичного інструмента (фортепіано) студент опановує технічні прийоми виконання твору, а в самостійній роботі закріплює, вдосконалює, виробляє властиві тільки йому способи «рухозвука», артикуляції, педалізації як основи художньо-сміслового відтворення нотного тексту. У процесі самостійної роботи студент аналізує ідейно-семантичні, музично-синтаксичні, конструктивні, технологічні й художньо-виражальні особливості музичного образу, що сприяє створенню власної інтерпретації музичного твору та продукує рівень їх фахової підготовки.

Самостійна робота студентів над музичним твором – це об'ємний, різноплановий, багатогранний процес розвитку музичного пізнання, який передбачає оволодіння різними елементами фортепіанної техніки (теоретичними, технічними, художніми), збагачення виконавського досвіду на основі його підпорядкування виконавсько-ар-

тистичній волі, емоційній, творчій сфері студента-піаніста у процесі ознайомлення з жанрово-стильовими особливостями сприймання, формотворення, звуковидобування.

В історії і практиці фортепіанної підготовки склалися два підходи до роботи над музичним твором: поетапний та цілісний. Так, К. Черні означив етапи роботи над музичним твором як «розбір, технічне засвоєння, художнє оздоблення» та визначив завдання кожного етапу. Під час «розбору» детально засвоюється нотний текст, «чисто і правильно» виконуються «потрібні ноти і знаки», підбирається та вивчається аплікатура. Розучування ведеться в повільному темпі. На етапі «технічного засвоєння» піаніст поступово долає «всі зупинки і спотикання», твір програється без перерви, кожного разу все швидше, доки не буде досягнуто передбачуваного автором темпу. «Художнє оздоблення» передбачає дотримання всіх динамічних відтінків, артикуляційних й агогічних нюансів на основі аналізу художнього змісту твору [8].

Образний підхід до розучування музичного твору запропонував французький педагог А. Корто, який визначив своє бачення засвоєння художнього змісту через охоплення форми твору на різних етапах: на першому – як авіатор, що оглядає місцевість з висоти польоту, так піаніст «злітає», щоб побачити загальні контури «місцевості» та «рельєфу» в музичному творі, на другому, – зійшовши з висоти як подорожній, пішки обходить усю «місцину», щоб роздивитися, відчути і запам'ятати її до найменших деталей і особливостей; на третьому знову піднімається у вись, щоб побачити загальну картину твору, але тепер вже з добре усвідомленими впорядкуваннями [4].

А. Віцінський представив ці етапи як початкове формування музичного образу, технічне оволодіння твором та виконавську реалізацію [1], Л. Гінзбург утвердив етапність роботи над музичним твором як «зародження образу, елементарну роботу, пристосування» [2]. А. Шапов визначив чотири стадії роботи над твором: початкова – попереднє ознайомлення; «рання середина» – структурно-епізодична; «пізня середина» – цілісне оформлення музичного тексту; заключна – досягнення сценічної готовності [10].

С. Савшинський розглядав наступні етапи роботи над музичним твором: стадія вгравання, стадія пошуку шляхів і вирішення технічних завдань; стадія тренування; стадія шліфовки і збереження знайденого, оскільки сприйняття музики, на його думку,



має бути первинним, а художній та виконавський аналіз твору – вторинним [7].

Таким чином, вимоги до професійної усталеності студента-піаніста засновані на глибокому причинно-наслідковому аналізі елементів фортепіанної техніки, асоціативному характері образного мислення, на логіці художньої уяви, вони є основою авторської концептуальної методики роботи над музичним твором та виконавського узагальнення змісту.

Проте при усьому розмаїтті розглянутих класифікацій етапів, форм і способів організації роботи над музичним твором варто виділити такі основні етапи вивчення музичного твору, що складають єдиний цілісний процес:

- початковий – ознайомлення з твором та його розбір;
- серединний – детально-епізодична (фрагментарна) робота над музичним твором;
- завершальний – «збирання» всіх формотворчих елементів твору в єдине ціле, підготовка до сценічного виступу.

Метою *початкового етапу* є отримання загальних понять про художню сутність музичного образу, його жанрову та емоційну приналежність, форму, загальну композиційну концепцію. На думку Л. Оборіна, чим складніший твір, тим більше причин першочергово проаналізувати його зорово [6]. За А. Корто бажано вивчити твір напам'ять, не торкаючись клавіш, а потім записати його по пам'яті [4]. Й. Гофман стверджував, що звукова картина твору має скластися в голові до того, як її почнуть передавати руки. Учень надасть собі корисну послугу, якщо не поспішатиме до клавіатури до того часу, поки не усвідомить кожну ноту, секвенцію, ритм, гармонію і всі вказівки, що є в нотах. Тільки пізнавши таким способом, хай озвучить усе на роялі» [3].

Інший спосіб практичного ознайомлення з твором на початковому етапі зумовлений бажанням почути живе звучання музики одразу, побачивши ноти. М. Грінберг зазначила: «<...> не починаю вчити, а просто граю, – з фальшивими нотами, не точно, тільки для того, щоб уявити собі, що це має бути» [6]. На думку інших музикантів, знайомлячись із твором, необхідно грати повільно й обережно, щоб почути й усвідомити кожну деталь і одразу визначити засоби її технічного втілення.

Як вказує практичний досвід, на цьому етапі емоційна реакція вважається головним фактором виконавського прочитання твору. Тому цілком слушно на основі аудіо-, відеозаписів зробити порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій конкретних

емоційно-образних асоціацій, розгорнутих поетичних картин, яскраво-предметних, цілісних вражень візуального рівня.

*Другий етап (серединний)* розучування музичного твору полягає в засвоєнні нотного тексту, виражальних засобів, необхідних для реалізації художнього змісту, засвоєння фактурних особливостей та логіки побудови твору. «Лише тоді, коли тобі буде зрозуміла форма, буде зрозумілий зміст» [9].

Тому визначення форми твору, засобів музичної виразності, що відповідають настрою музики та створюють необхідний художній ефект (широке трактування форми), складає основне завдання цього етапу роботи, його емоційно-смысловий та піаністично-технічний досвід. Він визначає напрям практичної роботи над елементами фактури твору (розділи, епізоди, періоди, мелодична та гармонічна лінії), в яких визначаються інтонаційно-мотивні зв'язки, специфіка побудови фраз та їх розвиток у процесі вивчення твору, характеризуються типи гармонічно-фігураційних побудов, метроритмічна основа акордових структур, їхнє значення в колористичному, тембральному фортепіанному звучанні.

Успіх роботи на цьому етапі розучування твору залежить від уміння працювати фрагментарно, послідовно, з акцентуванням складних місць і способів їх подолання. У процесі цієї роботи студент може віднайти й нові, індивідуальні засоби використання аплікатурних формул, педальної підтримки мелодичних або гармонічних фігурацій, динамічних градацій в регістрових звучаннях музичних інтонацій. Під час розучування окремих фрагментів рекомендується застосувати доречні артикуляційні прийоми, аналіз аплікатури, метроритмічних характеристик, динаміки. Для цієї стадії роботи характерне багаторазове повторення окремих елементів твору з метою пошуку відповідного звуковидобування (туше), раціонального руху у виконанні пасажних груп, визначення кульмінаційних інтонаційних вершин. На цьому етапі важливо проявити вміння слухати себе, утвердити самостійність та ініціативу у створенні якісного виконання фрагментів твору.

Мета *третього етапу* роботи над музичним твором – його завершальне виконавське втілення. Образна результативність залежатиме від якісного зібрання всіх елементів вивченого музичного матеріалу в єдине ціле на основі відчуття лінії мелодичного руху, фразувальної цілісності, що пов'язана з наскрізним розвитком усього твору, інтонаційною мовленнєвістю музичного тексту, що підкреслює основні вира-



жальні елементи фактурної побудови музичного твору через тяжіння до логічного центру на основі моторики метроритму та динамічної гучності. Саме такий рух у мотивах, фразах, реченнях сприяє виразному виконанню, а в частинах твору передує другорядним кульмінаціям, сполучення яких веде до основної кульмінації, тим самим визначаючи наскрізний розвиток художнього образу твору в цілому.

На завершальному етапі вивчення музичного твору доцільно чергувати різні способи вправління: виконання всього нотного тексту, чисельні повторення, зміна темпів, уявне відтворення звучання, епізодична гра, гра із закритими очима, чергування гри та співу (такт грається на інструменті, наступний проспівується) тощо.

Практика засвідчує, що грамотність, послідовність, нестандартність, емоційна стабільність та переконаність виконуваного музичного твору забезпечується єдністю слухової, рухомоторної, логічної пам'яті, а тому уміння по-новому продукувати виконавські дії, технічні прийоми у процесі відтворення музичного матеріалу, збагачувати художньо-образні асоціації та враження надасть кожному повторенню вивченого твору ефект новизни. Створений на цьому етапі готовності художньо-технічний варіант музичного твору можна записати на аудіо- чи відеоносії з тим, щоб проаналізувати та внести корективи, провести «роботу над помилками», або затвердити, закріпити створену виконавську інтерпретацію.

Кінцевою метою засвоєння музичного твору є створення індивідуальної виконавської трактовки або інтерпретації. Успішній реалізації художньо-виконавського задуму сприятиме логічно-структурний аналіз фортепіанного твору, особливостей композиторського письма та індивідуальні якості виконавця: розвинуте музичне та інструментальне мислення, спеціальні піаністичні здібності, вміння, навички, що розкриваються у процесі самобутнього, особистісно-вмотивованого творчого виконання музики. У цьому зв'язку доречно звернутися до висловлювання Я. Мільштейна, який писав: «Розуміння індивідуальних стилістичних рис композитора – ось що, перш за все, необхідне виконавцеві. Кожен стиль, кожен рід музичного твору він має усвідомити, відчутти точно і глибоко в індивідуальному вигляді» [5, с. 89].

Таким чином, виконання музичного твору – складний і суперечливий процес. В ньому переплітаються свідоме й інтуїтив-

не, оригінальне і запозичене, уява і мислення, емоційна захопленість і кропітка праця. Реалізація художнього задуму органічно пов'язана з активним творчим пошуком виразових піаністично-виконавських засобів, що відповідають жанровим і стилістичним характеристикам музичного твору. У процесі створення власної інтерпретації студент засвоює елементи суб'єктивного відтворення динамічних, артикуляційних, агогічних, технічних та виразово-художніх засобів композиторського задуму. Його пошук спрямований на розкриття змістовності художнього образу, відповідності авторському задуму та підпорядкований індивідуальній звукотворчій та виконавській артистичній волі.

Підсумком роботи над музичним твором є сценічне виконання, що потребує методичної, виконавської та психологічної витримки. Активний її початок – це пробні виконання твору на етапі його технічної готовності та створення цільної картини відтворення художнього образу.

Готовність до сценічного виконання музичних творів виявляється у вмінні налаштуватися на позитивний емоційний стан, активізації вольових зусиль для зосередження уваги, в інтуїтивному виборі інтерпретаційних конструкцій.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, ефективність самостійної роботи студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки залежить від умов її організації, вміння правильно визначити мету, завдання, способи роботи над музичним твором. Передумовою успішної самостійної інструментально-виконавської діяльності є готовність студента, яка характеризується, з одного боку, технічною і художньою досконалістю виконання твору, з другого – це індивідуальна здатність піаніста впевнено та невимушено відтворювати музично-образний смисл звукової побудови та створювати пізнавально-емоційний комфорт на основі набутих знань, умінь та навичок.

Запропоновані етапи та методи самостійної роботи над музичним твором розвивають та вдосконалюють творче мислення студентів, їх музикальність, утверджують особистісно-ціннісну інтелектуальну та фахову культуру.

Окремої розробки потребують питання підготовки студентів щодо сценічно-концертних виступів, удосконалення самостійної роботи студентів у виконанні музичних творів різних жанрів, стилів і форм.



**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. М.: Классика-XXI, 2003. 100 с.
2. Гинзбург Л.О работе над музыкальным произведением. М.: Музыка, 1981. 143 с.
3. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Классика-XXI, 2002. 192 с.
4. Корто А.О фортепианном искусстве. Статьи, материалы, документы. М.: Музыка, 1965. 363 с.
5. Мильштейн Я.И. «Константин Николаевич Игумнов». М.: Музыка, 1975. 472 с.
6. Пианисты рассказывают; сост., общая ред. и вступ. статья М. Соколова. Вып. 3. М.: Сов. Композитор, 1988. 176 с.
7. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. Л.: Музыка, 1964, 186 с.
8. Черни К. Малая теоретико-практическая фортепианная школа, ор. 584.; пер. с нем. К. Арнольда. СПб.: Гольц, 1842. 52 с.
9. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М.: МУЗГИЗ, 1979. 42 с.
10. Щапов А. Некоторые вопросы фортепианной техники. М.: Музыка, 1968. 148 с.

УДК 378:005.6

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ**

Гордійчук С.В., к. біол. н.,  
доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін,  
проректор з навчальної роботи

*КВНЗ «Житомирський медичний інститут»  
Житомирської обласної ради*

У статті проаналізовано складники системи забезпечення якості освітньої діяльності на інституційному рівні. Підкреслено важливість удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості на рівні організації освітнього процесу, планування освітньої діяльності, формування якісного контингенту здобувачів, здійснення освітнього моніторингу, посилення практичної підготовки, інформатизації тощо.

**Ключові слова:** *якість освіти, система забезпечення якості освітньої діяльності, освітній моніторинг, інформатизація.*

В статье проанализированы составляющие системы обеспечения качества образовательной деятельности на институциональном уровне. Подчеркнута важность совершенствования внутренней системы обеспечения качества на уровне организации образовательного процесса, планирования образовательной деятельности, формирования качественного контингента соискателей, осуществления образовательного мониторинга, усиление практической подготовки, информатизации и др.

**Ключевые слова:** *качество образования, система обеспечения качества образовательной деятельности, образовательный мониторинг, информатизация.*

Hordiichuk S.V. QUALITY ASSURANCE THE EDUCATIONAL ACTIVITY AT THE INSTITUTIONAL LEVEL

The article analyzes the components of the educational activities at the institutional level. Emphasized the importance of improving the internal quality assurance system at the level of organization the educational process, planning educational activities, formation a quality contingent applicants, implementation of educational monitoring, strengthening handling competence, informatization, etc.

**Key words:** *quality of education, quality assurance system of educational activity, educational monitoring, informatization.*

**Постановка проблеми.** Якість освіти виступає одним із провідних індикаторів якості життя. У зв'язку з курсом України на прискорення інтеграції в структури об'єднаної Європи питання якості освіти набуває особливого значення, постає необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів

у відповідність до критеріїв держав-членів Європейського Союзу. Якість освіти є системним об'єктом управління і діагностики. Проблема якості освіти нерозривно пов'язана з проблемою якості людини, з її випереджуючим розвитком у системі освіти, яка формує суспільний інтелект як фак-



тор прогресивного розвитку суспільства [1]. Кайдалова Л.Г та Козлова Т.І. підкреслюють, що паралельно зі створенням національної системи якості освіти кожному вищому навчальному закладу необхідно створити свою інституційну систему управління якістю освітньої діяльності, що складається із взаємозалежних елементів [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання реформування системи вищої освіти, розвитку європейської освітньої політики, нові підходи до якості освітньої діяльності та якості вищої освіти висвітлили у своїх працях В. Луговий, В. Бугров, В. Ващук, А. Гожик, С. Гордійчук, Г. Єльнікова, Л. Кайдалова, Л. Калініна, Т. Козлова, С. Калашнікова, В. Кремень, І. Проценко, В. Шатило, Н. Шигонська.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз внутрішньої системи забезпечення якості у вищому навчальному закладі медичного профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Закон України «Про вищу освіту» передбачає трьохскладову систему забезпечення якості вищої освіти (внутрішня, зовнішня та система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти). Система внутрішнього забезпечення якості має формуватися самим навчальним закладом та передбачає здійснення таких процедур і заходів: визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі, самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; забезпечення ефективного системи запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти [3].

З метою визначення основних правил організації, управління та діяльності за безпечення якості на інституційному рівні у КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради було створено Положення «Про внутрішнє забезпечення освітньої діяльності та якості вищої освіти» [4]. Даним нормативно-правовим документом визначено стратегію розвитку інституту через: формування сучасного науково-інноваційного середовища, що сприяє розробці та впровадженню інновації, забезпечення високої якості освіти; формування міжнародного іміджу навчального закладу як освітнього та наукового центру; відкриття аспірантури з медсестринства для підготовки наукових кадрів докторів філософії з медсестринства; розробка мережових електронних ресурсів нового покоління (розвиток інфраструктури мережевої системи інституту, застосування дистанційної безперервної освіти тощо) [5].

Механізм розробки, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм регулюється «Положенням про організацію освітнього процесу у КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради [6]. Особливостями даного нормативно-правового документу є те, що до структури начального закладу входить медичний коледж, в якому здійснюється підготовка майбутніх медичних фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» за спеціальністю 223 «Медсестринство» (спеціалізації «Лікувальна справа», «Сестринська справа», «Акушерська справа») та спеціальності 221 «Стоматологія» (спеціалізації «Стоматологія», «Стоматологія ортопедична»). Водночас інститут здійснює підготовку за освітнім рівнем бакалавра для спеціальності 223 «Медсестринство», 224 «Технології медичної діагностики та лікування», а також магістрів за спеціальністю 223 «Медсестринство».

Планування освітньої діяльності в медичному інституті ґрунтується на відповідності освітніх програм кожної спеціальності стандартам вищої освіти, що надає можливість визначати та оцінювати зміст та результативність освітнього процесу. Стандарт вищої освіти для медичних спеціальностей передбачає: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів, сформульований у термінах результатів навчання (освітньо-професійна програма, навчальний план); форми атестації здобувачів; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.



Освітня програма для певної спеціальності розробляється робочою групою інституту, до складу якої входять провідні фахівці з даної спеціальності, і представляє собою структуру освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах кожної спеціальності. Так, наприклад, освітні програми для спеціальності 223 «Медсестринство» визначають об'єкт вивчення та діяльності; цілі навчання; теоретичний зміст предметної області; методи, методики та технології; інструменти та обладнання (об'єкти/предмети, пристрої та прилади, які здобувач вищої освіти вчиться застосовувати і використовувати); інтегральну, загальну та спеціальну (фахову) компетентність; розподіл результатів навчання за 3-ма основними сферами: когнітивна (пізнавальна), афективна (емоційна), психомоторна; вдосконалення планування освітньої діяльності: моніторинг та періодичне оновлення освітніх програм. Перегляд освітніх програм відбувається за результатами їхнього постійного моніторингу. Критерії, за якими відбувається перегляд освітніх програм, формулюються як у результаті зворотного зв'язку з науково-педагогічними та педагогічними працівниками, здобувачами, випускниками та роботодавцями, так і внаслідок прогнозування розвитку галузі та потреб суспільства. Відповідальними за впровадження і виконання постійного моніторингу і перегляду відповідних освітніх програм є: випускові кафедри, навчально-методичний відділ, директор коледжу, проректор з навчальної роботи, Вчена рада інституту.

Навчальний план є нормативним документом, що регламентує освітній процес у навчальному закладі. Він складається на основі освітньої програми за кожною спеціальністю і містить відомості про нормативний термін навчання, потижневий графік освітнього процесу, розділи теоретичної і практичної підготовки, блоки обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін і практик із вказаними кредитами ЄКТС та годинами, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, форми поточного і підсумкового контролю, загальний бюджет навчального часу за весь нормативний термін навчання. Для медичних спеціальностей навчальні плани є уніфікованими, затверджуються Вченими радами начальних закладів та погоджуються Міністерством охорони здоров'я України, що сприяє покращенню освітньої діяльності та академічній мобільності студентів у межах однієї галузі знань. Навчальний план підлягає перегляду за умови оновлення освітньої програми,

містить перелік обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін, останні мають становити не менше як 25% кредитів ЄКТС, а також передбачає кількість самостійної роботи студента в межах 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Виконання цих вимог для навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх лікарів та медичних сестер, викликає ряд складностей, оскільки до програми проведення медичних ліцензійних тестових іспитів як засобу діагностики якості підготовки фахівців для галузі охорони здоров'я включені не тільки обов'язкові, а й вибіркові дисципліни навчального плану. Крім того, збільшення кількості самостійного робочого часу студента призводить до зменшення кількості годин, відведених на практично-орієнтовану підготовку, що знижує якість опанування клінічних дисциплін та формування практичних навичок та вмінь для надання медичної допомоги населенню.

Формування якісного контингенту здобувачів вищої освіти здійснюється через довузівську підготовку, профорієнтаційну роботу серед школярів та медичних фахівців у закладах охорони здоров'я, співробітництво з роботодавцями, організацію роботи приймальної комісії тощо. Так, на нашу думку, необхідною складовою частиною підвищення якості формування контингенту майбутніх медичних спеціалістів є організація та проведення тесту загальної компетентності рівня початкових знань здобувачів вищої освіти, що проводиться в медичному інституті для студентів нового набору на початку навчального року через оцінку рівня знань української мови, математичної освіченості, базових компетентностей із профільних дисциплін природничого циклу підготовки (біологія, хімія), навчальної компетентності, інформаційного складника, міжособистісної та культурної компетентностей. Крім того, покращення якості профорієнтаційної роботи здійснюється завдяки щорічним зустрічам представників інституту з випускниками всієї мережі шкіл міста. Такі зустрічі проходять у два етапи: перший – це теоретичний складник, що здійснюється в загальноосвітніх закладах з актуальних питань медичної допомоги; другий проводиться на базі навчального закладу у спеціалізованих доклінічних кабінетах та симуляційних центрах, де кожен бажаючий може вдосконалити набуті знання та навички на медичних фантомах та муляжах. Якість набору контингенту на бакалаврські та магістерські освітні програми забезпечується за рахунок: заохочення здобувачів до участі в наукових дослідженнях в межах діяльності Наукового товари-



ства студентів; заохочення здобувачів до підготовки та участі в міжнародних, всеукраїнських та регіональних наукових конференціях; заохочення здобувачів до участі в міжнародних, українських, регіональних, інститутських конкурсах студентських наукових робіт, олімпіадах; заохочення здобувачів до публікації статей за результатами їхньої науково-дослідної роботи.

Положенням визначено систему оцінювання знань здобувачів, що здійснюється за кредитно-трансферною накопичувальною системою та включає моніторинг за якістю аудиторної та самостійної діяльності викладачів. Так, у медичному інституті контроль знань студентів здійснюється на вхідному, поточному, семестровому, ректорському та підсумковому рівнях. Вхідний контроль проводиться на початку навчання у вищому навчальному закладі з метою виявлення шкільного рівня підготовки, необхідного для засвоєння конкретної дисципліни, та надання практичної індивідуальної допомоги студентам у поповненні необхідних знань. Останні дослідження якості освітньої діяльності в медичному інституті були присвячені аналізу кореляційних зв'язків між дисциплінами, які вивчались у загальноосвітніх закладах, та навчальними дисциплінами природничо-наукової та професійної і практичної підготовки. Так, наприклад, було встановлено зв'язок кореляції Спірмена середньої сили між якісними показниками рівня навчальних досягнень із загальноосвітньої дисципліни «Біологія» та профільними навчальними дисциплінами «Медична біологія», «Основи медичної генетики» на відділеннях «Сестринська справа» та «Лікувальна справа». Отже, наявність базових знань з біології у студентів дозволили сформувати професійні знання з медичної біології та генетики на молекулярно-генетичному, клітинному та онтогенетичному рівнях організації життя з урахуванням специфіки організму людини та біологічної клітини. Натомість низький рівень біологічних знань зі шкільного курсу в майбутніх акушерок не дозволив у повному обсязі сформувати біологічне мислення, яке пов'язане з подальшим вивченням спадкової патології на профільних (клінічних) дисциплінах [7].

Важливим елементом забезпечення якості освітньої діяльності є моніторингові дослідження кінцевого рівня знань. Так, з метою визначення кінцевого рівня успішності студентів щосеместрово, згідно з наказом ректора інституту, завідувачі кафедр, голови предметних циклових комісій забезпечують створення, вдосконалення, оновлення 150-ти рекомендованих тестових

завдань з дисциплін, вивчення яких завершено в поточному семестрі. Сформована база тестових даних вноситься до програми «Колоквіум» [8], що здатна автоматизувати процес тестування студентів. Програма дозволяє: сформувати єдину бібліотеку тестів з можливістю її використання для різних дисциплін; використовувати значну кількість режимів (алгоритмів) тестування й оцінювання; здійснювати моніторинг процесу тестування в реальному часі; проводити статистичний аналіз результатів тестування з метою контролю знань студентів та оцінювання якості організації освітнього процесу; автоматично отримувати рейтингові списки за результатами тестування; ректорату контролювати ефективність роботи викладачів та якість знань студентів; накопичувати та аналізувати результати тестування студентів протягом всього періоду навчання; підвищувати ефективність тестів за допомогою спеціальних засобів аналізу результатів. За підсумками моніторингових досліджень кінцевого рівня знань студентів Центром експертизи та моніторингу якості освітньої діяльності [9] проводиться детальний аналіз отриманих результатів, що розглядається на засіданні Вченої та педагогічних рад навчального закладу.

Необхідною складовою частиною внутрішньої системи забезпечення якості в підготовці медичних кадрів слід вважати посилену практичну підготовку здобувачів, яка передбачає безперервність і послідовність її проведення протягом навчання, що сприяє закріпленню відповідних компетентностей у майбутніх фахівців. У КВНЗ «Житомирський медичний інститут» ЖОР організацію виробничих та переддипломних практик студентів регламентує Положення «Про порядок проведення практики студентів». Відповідним документом визначено, що практика є невід'ємною складовою частиною підготовки фахівців та спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентом за час навчання, набуття і вдосконалення практичних навичок та вмінь за відповідною спеціальністю. У медичних навчальних закладах практична підготовка має два складники: перший – навчальна практика, що проводиться на доклінічному етапі у спеціально обладнаних симуляційних центрах, де студенти мають змогу відпрацьовувати алгоритми дій в тій чи іншій клінічній ситуації з інтенсивної терапії та реанімації, хірургії, педіатрії, акушерства та гінекології, під час догляду за хворими тощо. Другий – проводиться на базі лікувально-профілактичних закладів, з якими укладено угоду про співробітництво, де студенти можуть узагальнити та вдоско-





налити здобуті ними компетентності, оволодіти професійним досвідом у реальному часі, а також підібрати необхідний матеріал для проведення науково-пошукової діяльності студента. Контроль якості практичної діяльності щоденно здійснюється методичними керівниками. Кінцевий рівень знань, умінь та навичок, здобутих студентами на практиці, перевіряється через базу тестових даних програми «Колоквіум» у формі виконання тестових завдань (теоретична частина) та під час усного комісійного опитування (практична частина).

Для ефективного управління якістю освітньої діяльності в навчальному закладі створена та активно реалізується електронна система збору та аналізу інформації, що представлена автоматизованою системою «Деканат» (розроблена ПП «Політек-СОФТ»). Система складається з пакету програм:

- «Колоквіум» – призначений для автоматизованого тестування студентів;
- «Навчальний план» – програма, що використовується в навчальній частині закладу. Вона забезпечує створення, редагування та обрахунок навчальних планів, отримання відповідних звітних документів, а також використовується для полегшення формування множини вакансій педагогічного навантаження;
- «Навчальний процес» – програма для відображення в базі даних структури навчального процесу вищого навчального закладу; обрахунку бюджету годин з кожної дисципліни, для кожної кафедри та в навчальному закладі загалом; реєстрації даних щодо всіх викладачів тощо;
- «Кафедра» – програма, що дозволяє забезпечити розподіл педагогічного навантаження між викладачами, а також зафіксувати та проаналізувати виконання відповідного навантаження протягом року.
- «Розклад» – програма для формування розкладу занять з можливістю деталізації його для кожного тижня семестру з урахуванням плану педагогічного навантаження та аудиторного фонду навчального закладу.
- «ПС – Студент» – програма розрахована для організації обліку студентів, а також їх життєвого циклу в навчальному закладі (контролю успішності, руху студентів, формування академічної довідки, додатків до диплому). Забезпечує формування та друк звітної документації (семестрові та річні відомості, зведена відомість для диплому та ін.).
- «ПС – журнал успішності WEB» – забезпечує можливість реєстрації поточної успішності та відвідувань занять студента-

ми в реальному часі викладачами інституту; перегляд розкладу занять; організацію доступу до таких даних усім студентам інституту; генерацію множини звітних документів та узагальнюючих показників для здійснення всебічного аналізу даних щодо поточної успішності студентів і прийняття управлінських рішень; перегляд педагогічного навантаження; інтегрування даних щодо поточної успішності з метою автоматичного формування в базі даних підсумкових семестрових показників успішності та їх друку у вигляді заліково-екзаменаційних відомостей.

Крім того, в навчальному закладі створено внутрішню систему Інтранет, де розміщуються навчальні робочі програми, навчально-методичні матеріали лекційних, практичних, самостійних, тестових завдань для кожної дисципліни навчального плану в розрізі спеціальностей [10].

Окрім того, пріоритетними напрямками діяльності навчального закладу визначено: забезпечення якості кадрового складу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу та підтримки здобувачів вищої освіти; забезпечення академічної мобільності учасників освітнього процесу; наявність інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про діяльність інституту; запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових та навчальних працях учасників освітнього процесу.

**Висновки з проведеного дослідження.** Для реалізації місії та стратегії діяльності медичного інституту, що ґрунтується на провадженні якісної, конкурентоспроможної медичної освіти, виконанні пріоритетних наукових досліджень відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, забезпеченні особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, необхідно вдосконалювати інституційну систему забезпечення якості освітньої діяльності шляхом управління якістю всіх процесів життєвого циклу, планування освітньої діяльності, формування якісного контингенту здобувачів, освітнього моніторингу, посилення практичної підготовки, інформатизації, відкритості інформації, залучення здобувачів вищої освіти та роботодавців до процесу забезпечення якості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Проценко І.І., Гудименко К.М.. Моніторинг як інструмент визначення якості. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4(48). С. 247–255.



2. Кайдалова Л.Г., Козлова Т.І. Управління та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. 2007. № 53. С. 16–19.

3. Закон України «Про вищу освіту»: Закон від 01.07.2014 р. № 1556-VII URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/1556-18>

4. Про введення в дію Положення про внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності КВНЗ «Житомирський медичний інститут»: Наказ ректора КВНЗ «Житомирський медичний інститут» від 30.11.2017 р. № 229-К.

5. С.В. Гордійчук. Діяльність центру експертизи та моніторингу якості освіти як складової внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності у медичному навчальному закладі; редкол.: С.М. Ніколаєнко (відп.ред) та ін. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». К.: Міленіум, 2017. Вип. 259. 69–78.

6. Про введення в дію Положення про організацію освітнього процесу у КВНЗ «Житомирський медичний інститут»: Наказ ректора КВНЗ «Житомирський медичний інститут» від 30.11.2017 р. № 229-К.

7. Забезпечення якості освітньої діяльності у вищому медичному навчальному закладі на основі процесного підходу. Науковий журнал «Педагогічний процес: теорія і практика». Випуск 3(58). 2017. С. 44–53.

8. Гордійчук С.В. Застосування інтегрованої інформаційної системи управління освітнім процесом у медичному коледжі. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 2(17). 2016. С. 86–95.

9. Гордійчук С.В. Діяльність центру експертизи та моніторингу якості освіти як складової внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності у медичному навчальному закладі. Науковий вісник НУБіП України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». 2017. Вип. 259. С. 58–67.

10. Gordiichuk S. Principles of Implementing an Electronic Progress Log at Zhytomyr Nursing Institute KVNZ. recent Advances in Systems, Control and InformationTechnology. Proceedings of International Conference SCIT 2016. May 20-21, volume 543. Springer International Publishing AG 2017, Warsaw, Poland, DOI 10.1007/978-3-319-48923-0.

УДК 378.14.015.62

## ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ПЕРЕГЛЯДУ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Добролюбова Н.В., аспірант

*Українська інженерно-педагогічна академія*

У статті висвітлено проблему нерозробленості нових методик, потребу в створенні умов для творчості. Процедура перебудови й покращення сучасної викладацької концепції передбачає відбір новітніх думок, ідей, технологій, конфігурацій і методів організації навчального процесу, оновлення навчальних програм із метою бездоганно креативного формування та розвитку особистості на основі її внутрішніх мотивів, концепції цінностей і професійних цілей.

**Ключові слова:** технологічність, педагог-хореограф, навчальна програма, танець за записом.

В статье освещена проблема неразработанности новых методик, потребность в создании условий для творчества. Процедура реструктуризации и улучшения нынешней преподавательской концепции предусматривает отбор новейших мыслей, идей, технологий, конфигураций и методов организации учебного процесса, обновления учебных программ с целью безукоризненно креативного формирования и развития личности на основе ее внутренних мотивов, концепции ценностей и профессиональных целей.

**Ключевые слова:** технологичность, педагог-хореограф, учебная программа, танец по записи.

Dobroliubova N.V. THE PROBLEM OF IMPROVING EDUCATIONAL PROGRAMS AND REVIEW OF PROFESSIONAL PREPARATION CONTENT FUTURE PEDAGOGUE-CHOREOGRAPHER

The article highlights the problem of the lack of development of new techniques, the need to create conditions for creativity. The process of restructuring and improving the current teaching concept involves the selection of new ideas, ideas, technologies, configurations and methods for organizing the educational process, updating of educational programs for the purpose of perfectly creative formation and development of the person on the basis of its internal motives, concept of values and professional goals.

**Key words:** technological ability, pedagogue-choreographer, curriculum, dance by recording.

**Постановка проблеми.** З поняттям «система» безпосередньо пов'язане поняття «інтеграція». Саме в процесі інтеграції система набуває найважливішої яко-

сті – цілісності, що припускає наявність у неї таких інтегративних характеристик, які не властиві окремим її елементам. Таким чином, інтеграція – це процес і результат



взаємодії різних елементів, що приводить до виникнення чогось нового, цілісного. Передовими розробками виміру властивості створення в руслі інтеграції світового освітнього простору займалися В.І. Байденко, В.Ф. Зіва, І.О. Зимня, Ю.Р. Татур, А.В. Хуторський та інші вчені.

Проблемам поліпшення висококласного створення, результативних технологій і модифікацій викладання професіонала в галузі культури, професійного самовизначення особистості до творчої діяльності присвячені роботи Л.С. Жаркової, А.Р. Казакової, В.П. Подвойського, М.Н. Ярошенко та інших авторів.

Вивчаються питання, які розкривають загальну характеристику педагогічної професії, сутність і специфіку педагогічної діяльності, обґрунтовуються вимоги до особистості вчителя, розглядається його професійна компетентність. Також розглядаються нові концепції, які мають пряме відношення до оновлення професійної підготовки та перепідготовки педагога, наприклад, концепція розвитку та формування педагогічної майстерності, цілісного педагогічного процесу; концепція інноваційної діяльності, гуманістичної педагогіки, саморозвитку особистості педагога, розроблення педагогічних систем і педагогічних технологій; нові напрями дослідження системи безперервної педагогічної освіти, вищої педагогічної освіти та професійної підготовки педагога. Проблеми знаходження ціннісних властивостей особистості викладача сформульовані в роботах А.Ш. Амонашвілі, Л.С. Виготського, В.О. Давидова, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та інших учених.

Дослідження науковців підтверджують, що творчості необхідно навчати, творча компетентність майбутнього професіонала перебуває в залежності не лише від внутрішніх передумов, а й від якості професійного навчання, у процесі якого здобувачі освіти набувають культурних орієнтирів для роботи в океані інформації, навичок творчої роботи, здатності до творчості.

**Постановка завдання.** Процедура перебудови й покращення сучасної викладацької концепції передбачає відбір новітніх думок, ідей, технологій, конфігурацій і методів організації навчального процесу, оновлення навчальних програм із метою бездоганно креативного формування й розвитку особистості на основі її внутрішніх мотивів, концепції цінностей і професійних цілей. Значущим чинником особистісно спрямованої освіти є формування та запровадження спеціалізованих модифікацій викладання, що забезпечують справжню

ймовірність запровадження та здійснення індивідуальних програм і проектів, які спонукають здобувача до динамічності в оволодінні методами й засобами хореографічного навчання, необхідними для виявлення індивідуальності, духовності, креативної основи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із засобів формування особистісних викладацьких якостей під час висококласної підготовки педагога-хореографа у вищих навчальних закладах культури й мистецтв вважається авторська викладацька методика. На початку ХХ століття, у період складної атмосфери політичних і суспільних змін, відбувся пошук нових шляхів та умов розвитку освіти, складались ідеї, методи й засоби, потенціал яких був недостатньо осмислений у контексті розвитку сучасної освіти. Застосовувались технологічні процеси навчання, які не були спеціально розроблені, проте були досить прості. Ступінь і вид соціокультурних взаємин потребували технологій, запроваджених експериментально, підсвідомо. У другій половині ХХ сторіччя гуманітарні пізнання почали оновлюватись по декілька разів упродовж буття одного покоління, і в цій якості вони виявлялись непридатними для успадкування. Технологічні процеси в сучасних обставинах – це не просто соціальні нововведення, а свідомо інший метод організації існування здобувачів освіти та викладачів.

Протиріччя між збільшеною потребою суспільства в професійній освіті й розвитку фахівця як творчої активної особистості та недостатньою теоретичною й методологічною розробленістю системи художньо-педагогічної підготовки педагога-хореографа в умовах вищої освіти виявляють необхідність нових форм, технологій і технологічності. В.Є. Рахимбаєва вважає, що «технологія» – це знання про процедуру для проектування нової або модернізації існуючої практики.

Технологічність нерідко розглядають як щось механічне – протилежне творчому, індивідуальному. Однак технологічність – це фундаментальна риса сучасної людини поряд із практичністю, раціональністю. Під час постановки наголосу на першій частині слова *техно-* виникає смислова асоціація з поняттям «техногенне середовище», проте насправді особливий сенс має закінчення *-логічність* як здатність людини до самоорганізації та самовираження.

Для того щоб бути педагогом-хореографом, необхідно не лише володіти здібностями до цього виду творчості, а й мати гарну освіту. Професійні якості пе-





дагога-хореографа складаються з безлічі складників, таких як прекрасно сформована уява, уміння міркувати хореографічними образами та вигадувати численну кількість хореографічних композицій, і всьому цьому передують знання, вони розкривають культурний кругозір. Масштаб знань відіграє вагомую роль в процесі набуття авторитетності викладача.

*Необхідними умовами підвищення якості майбутніх педагогів-хореографів у вищих навчальних закладах культури й мистецтв відповідно до реалізації новітніх освітніх стандартів, окрім навчання хореографічним здібностям, є виявлення індивідуальних особливостей здобувачів освіти, формування інтелекту, формування вміння володіти педагогічними прийомами передачі хореографічних ідей, задумів і знань своїм учням у ході майбутньої професійної роботи, знання організації креативного процесу в хореографічному колективі.*

*Необхідними здібностями, якими зобов'язаний володіти педагог-хореограф, є спостережливість, компетентність, оптимістичне моделювання, педагогічна уява, уміння планувати результати власної діяльності, організаторські здібності, мобільність, адекватність реакції.*

*Необхідними особистісними якостями сучасного педагога-хореографа є наявність світогляду, здатність створювати, зацікавлювати, доброзичливість і терпіння, здатність цінувати кожну особистість, володіти неупередженим інтересом до своєї діяльності.*

Практично кожен педагог-хореограф має свої авторські способи та прийоми, які застосовує в ході педагогічної діяльності. При цьому основою повинні слугувати знання в галузі історії й естетики хореографічного мистецтва, володіння практичними технологіями роботи над хореографічним твором, подання суті професії, наявність професійних здібностей, духовно-креативні необхідності.

Безперечно, функціонуюча донині технологія професійної підготовки педагога-хореографа стала неактуальною. Вона мало відображає ті вимоги сучасного мистецтва, які пред'являються до професії хореографа.

У професійному мистецтві найбільш значущими стають функції, які більшою мірою відображають комунікативний і проєктувальний типи роботи. До таких належать освітня (єдина оцінка креативного ходу), аналітична (роз'яснення внутрішнього змісту та зовнішніх проявів процесу створення хореографічного твору), футурологічна (передбачення тенденцій подальшого фор-

мування), управлінська (встановлення рекомендацій із метою подальшого функціонування процесу подання хореографічного твору та реалізації керівництва ним).

Розвиток творчої компетентності у висококласній підготовці майбутніх педагогів-хореографів є передумовою їх подальшої професійної успішності, однак педагогічне розуміння сутності цього парадоксу на сьогодні недостатнє, незважаючи на те, що є затребуваним практикою професійної хореографічної освіти. Сутність професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів у сучасному суспільстві має потребу в значній переоцінці, зорієнтованості на формування й розвиток компетентного, креативного професіонала нового стандарту.

Сучасна соціокультурна ситуація в суспільстві, технічне зростання та вдосконалення вимагають творчого осмислення накопиченого досвіду, удосконалення навчальних програм і перегляду змісту професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа.

У Харківському вищому коледжі мистецтв на відділенні «Народна хореографія» було проведено невеликий експеримент. Було внесено деякі зміни в початкову програму з дисципліни «Композиція і постановка танцю». Зокрема, тема першого семестру навчальної дисципліни звучить як «Постановка танцю за записом». До цього танець за записом розглядався лише як запис літературний, у паперовому вигляді. Як експеримент було впроваджено танець за відеозаписом, тобто в першій половині необхідних хореографічних постановок використовувався попередній варіант запису (літературний), а в другій – танець за відеозаписом. На контрольному уроці студенти продемонстрували свої роботи на загальний перегляд коледжу. Академічний показ переглянули викладачі та студенти відділення «Народна хореографія», після чого було проведено анкетування глядачів щодо сприйняття побачених хореографічних композицій. Участь в анкетуванні взяли 6 викладачів та 40 студентів відділення (табл. 1).

За результатами анкетування були виявлені такі результати:

- загальне враження від продемонстрованих хореографічних композицій загалом позитивне (96% глядачів оцінили в 10 балів);
- різниця між танцями за записом літературним (паперовим) та за відеозаписом була очевидною;
- оцінка танцю за записом літературним була оцінена в середньому в 6–7 балів;





Таблиця 1

## Приклад анкети глядача

№	Питання	Відповідь	Бал
1	Ваше загальне враження.		1–10
2	Чи відрізнялися танці за записом літературним (на папері) та за відеозаписом?		так/ні/не суттєво
3	Оцініть танці за записом літературним.		1–10
4	Оцініть танці за записом за відео.		1–10
5	Який вид запису вам сподобався більше?		Літературний/відео
6	Який вид запису, на вашу думку, більш виразний і сучасний?		Літературний/відео
7	Особисті доповнення та загальні враження.		

Таблиця 2

## Приклад анкети виконавців-постановників

№	Питання	Відповідь	Бал
1	Ваше загальне враження.		1–10
2	Чи відрізнялися танці за записом літературним (на папері) та за відеозаписом?		так/ні/не суттєво
3	Оцініть танці за записом літературним.		1–10
4	Оцініть танці за записом за відео.		1–10
5	Який вид запису вам сподобався більше?		Літературний/відео
6	Який вид запису, на вашу думку, більш виразний і сучасний?		Літературний/відео
7	З яким видом танцю за записом вам працювалося комфортніше?		1–10

– оцінка танцю за записом за відео була оцінена в середньому в 9–10 балів;

– хореографічні композиції, відтворені за відеозаписом, сподобались більше 96% глядачів;

96% глядачів вважають танець за відеозаписом більш сучасним і виразним.

Окрім анкетування глядачів, також було проведено анкетування виконавців-постановників (табл. 2).

За результатами анкетування були виявлені такі результати:

– загальне враження від поставлених хореографічних композицій виконавці оцінили в 10 балів;

– різниця між танцями за записом літературним (паперовим) та за відеозаписом була очевидною;

– оцінка танцю за записом літературним була оцінена в середньому в 6 балів;

– оцінка танцю за записом за відео була оцінена в середньому в 10 балів;

– хореографічні композиції, відтворені за відеозаписом, сподобались більше 100% постановників;

– також 100% постановників оцінили танець за відеозаписом як більш сучасний і виразний;

– загальне враження на 10 балів було оцінене 100% постановників.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, постановка танцю за відеозапи-

сом є більш сучасною та актуальною, а для виконавців-постановників вона більш комфортна для опрацювання.

Неодмінними умовами підвищення якості майбутніх педагогів-хореографів у вищих навчальних закладах мистецтва й культури відповідно до реалізації нових освітніх стандартів є розкриття індивідуальності кожного студента, який вільно володіє педагогічними прийомами передачі хореографічних ідей, задумів і знань організації творчого процесу в хореографічному колективі.

Проведене дослідження, що підтверджується результатами дослідно-експериментальної роботи, дає нам змогу розглядати творчу компетентність майбутніх педагогів-хореографів як базову професійну компетентність, що вимагає подальшого вивчення та цілеспрямованого формування в системі мистецької освіти. Удосконалення й оновлення навчальних програм відіграє важливу роль у розвитку професійного фахівця в галузі хореографічного мистецтва.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Амонашвили Ш.А. Культура педагогического общения. М., 1990. 192 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 560 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986. 341 с.



4. Жаркова Л.С., Жарков А.Д., Чижиков В.М. Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследований: учеб. пособие. М., 1994. 112 с.

5. Казакова А.Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном обра-

зовании преподавателей: монография. М.: Профиздат, 2000. 200 с.

6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические труды: в 5 т. К.: Радянська школа, 1979–1980.

7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974.

УДК 355.23:377.1

## РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ

Ісаєва І.Ф.,

старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

Статтю присвячено ретроспективному аналізу розвитку системи професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини в контексті становлення цього відомства й розширення сфери його завдань і повноважень. Представлена стаття написана в межах порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини, що проводиться з метою вивчення можливості та доцільності подальшої реалізації найкращих ідей у системі підготовки персоналу Державної прикордонної служби України.

**Ключові слова:** ретроспективний аналіз, професійна підготовка, поліція федерального значення, Федеральна поліція Німеччини.

Статья посвящена ретроспективному анализу развития системы профессиональной подготовки персонала Федеральной полиции Германии в контексте становления данного ведомства и расширения сферы его задач и полномочий. Представленная статья написана в рамках сравнительно-педагогического исследования профессиональной подготовки персонала Федеральной полиции Германии, проводимого с целью изучения возможности и целесообразности последующей реализации лучших идей в системе подготовки персонала Государственной пограничной службы Украины.

**Ключевые слова:** ретроспективный анализ, профессиональная подготовка, полиция федерального значения, Федеральная полиция Германии.

Isaieva I.F. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OFFEDERAL POLICE STAFF OF GERMANY

The article is devoted to the retrospective analysis of the formation and development of the professional training system of the staff of the Federal Police of Germany in the context of the formation of this agency and expansion of the sphere of its tasks and powers. The article has been written in the framework of comparative and pedagogical research of professional training of the staff of the Federal Police of Germany being conducted with the aim to study the feasibility and expediency for further implementation of the best ideas in the system of personnel training of the State Border Guard Service of Ukraine.

**Key words:** retrospective analysis, professional training, federal police, Federal Police of Germany.

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції України в Європейське співтовариство нагальною стає проблема адаптації системи професійної підготовки правоохоронних органів взагалі та Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) зокрема до стандартів професійної підготовки провідних країн Європейського Союзу (далі – ЄС). Поліцейська система Федеративної Республіки Німеччина (далі – ФРН) має довготривалу історію, великий досвід охорони громадського порядку та боротьби зі злочинністю, що не могло не відбитися на організації підготовки поліцейських

кадрів з урахуванням усіх здобутків минулого та сучасності.

Порівняльна педагогіка є галуззю загальної теорії педагогіки, зміст якої полягає у виявленні, аналізі, оцінюванні подібних і відмінних ознак педагогічних систем різних країн та їхніх структурних елементів у взаємозв'язку з політичними, соціальними, економічними і культурними контекстами [2, с. 40].

Було б помилкою переймати досвід Німеччини, спираючися лише на суб'єктивну думку окремих фахівців чи статистичні данні Німеччини щодо високого рівня під-



готовки й ефективних методів роботи німецьких поліцейських, не проаналізувавши особливості становлення Федеральної поліції Німеччини та системи професійної підготовки зокрема. Цій проблемі присвячена запропонована стаття, написана в межах порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини, що проводиться з метою вивчення можливості та доцільності подальшої реалізації найкращих ідей у системі підготовки персоналу Державної прикордонної служби України.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багато дослідників у своїх наукових працях вивчали закордонний досвід підготовки персоналу правоохоронних органів і прикордонників зокрема: О. Кобозев досліджував особливості та тенденції розвитку професійної підготовки управлінських кадрів поліції в країнах Європи; І. Колонтаєвська у своєму дисертаційному дослідженні аналізувала системи професійної освіти кадрів поліції закордонних країн (на прикладі Сполучених Штатів Америки (далі – США), Канади, країн Західної та Центральної Європи, Скандинавії); О. Даниленко вивчав особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів у навчальних закладах провідних країн НАТО (на прикладі США і ФРН); В. Ковтун, Д. Рюриков, Т. Соляр здійснили глибокий аналіз особливостей професійної підготовки персоналу берегової охорони США; С. Пьсол, Л. Цвяк розглядали у своїй статті організацію підготовки персоналу середньої ланки в Академії Федеральної поліції Німеччини; О. Кіреєв і Н. Ринденко дослідили деякі аспекти професійної підготовки персоналу Прикордонної варти Республіки Польща; О. Франк дослідив педагогічні особливості початкової професійної освіти співробітників поліції Німеччини; С. Асямов, Д. Міразов, А. Таджигєв, А. Якубов вивчали систему організації й досвід професійної підготовки поліцейських кадрів Австрії, Угорщини, Китаю, Ірландії, Великобританії, США, Німеччини, Франції, Чеської Республіки. Німецькі дослідники М. Вінтер, К. Дамс, Р. Бессель зробили історичний аналіз становлення системи поліцейських органів у Німеччині, а П.М. Шютте-Бештек – саме Федеральної поліції. Однак історико-педагогічний аналіз становлення системи професійної підготовки поліцейських у Німеччині, на жаль, не проводився.

**Постановка завдання.** Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз становлення системи професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вже в самій офіційній назві країни «Федеративна Республіка Німеччина» виражена її федеративна структура, що передбачає її поділ на відносно самостійні державні утворення [1, с. 303] – федеральні землі, які, згідно з Основним законом [7], мають статус держави й визначені законодавчі та виконавчі повноваження, зокрема у сфері діяльності поліцій та підготовки поліцейських кадрів.

Так, у ФРН, яка поділена на 16 федеральних земель, є 16 земельних поліцій (поліція землі Баден-Вюртемберг, поліція землі Баварія, поліція землі Берлін, поліція землі Бранденбург, поліція землі Бремен, поліція землі Гамбург, поліція землі Гессен, поліція землі Мекленбург-Передня Померанія, поліція землі Нижня Саксонія, поліція землі Північний Рейн-Вестфалія, поліція землі Рейнланд-Пфальц, поліція землі Саар, поліція землі Саксонія, поліція землі Саксонія-Ангальт, поліція землі Шлезвіг-Гольштейн, поліція землі Тюрінгія) з відповідними структурними елементами, що входять до їхнього складу. Основним завданням поліцій федеральних земель є забезпечення громадського порядку та безпеки, переслідування злочинів і правопорушень.

Компетенцією федерації, відповідно до Основного закону, є забезпечення охорони кордону (п. 5 ч. 1 ст. 73 та ч. 2 ст. 87), що є завданням Федеральної поліції Німеччини, та виконання центральних завдань із кримінального переслідування злочинів, що покладаються на Федеральне кримінальне управління (п. 10 ч. 1 ст. 73, ч. 1 ст. 87). Поліція бундестагу, яка також є поліцією федерального значення, відповідає за забезпечення громадського порядку та недопущення правопорушень у будівлях німецького парламенту та за забезпечення його працездатності.

Роком створення Федеральної прикордонної охорони вважається 1951 р., коли ухвалено «Закон про Федеральну прикордонну охорону та створення підрозділів Федеральної прикордонної охорони» [5]. Це була радше військова, ніж поліцейська структура, яка, однак, підпорядковувалася Федеральному міністерству внутрішніх справ, завданням її була охорона державного кордону ФРН. Вже наприкінці травня цього року підібрано основний персонал (всього 1 800 осіб), та після відповідної підготовки, у червні направлено в гарнізони Федеральної прикордонної охорони (далі – ФПО). Цього ж року було засновано Школу Федеральної прикордонної охорони в м. Любек, де здійснювалася підготовка офіцерського складу: на основі атестата



про закінчення школи – протягом трьох років, на основі документа, що підтверджує наявність кваліфікації інженера, – мінімум два роки. По завершенню навчання випускники отримували звання лейтенанта ФПО [10].

З 1962 р., відповідно до «Другого закону про загальновійськовий обов'язок», військовозобов'язані особи могли відбувати строкову службу також у лавах ФПО.

1972 р. бундестагом ухвалений новий Закон «Про Федеральну прикордонну охорону», в якому вже було чітко визначено роль і місце ФПО в системі національної безпеки ФРН. У цьому законі окреслені завдання ФПО з охорони кордонів, її функції в умовах виникнення надзвичайних ситуацій і оголошення надзвичайного стану, обов'язки щодо охорони державних органів, гарантування безпеки деяких установ, завдання у відкритому морі, сфери взаємодії з федеральними землями, умови залучення сил ФПО для підтримки поліції федеральних земель, повноваження ФПО, організаційна структура.

У липні 1976 р. ухвалено Закон «Про кадрову структуру Федеральної прикордонної охорони» [6]. Він мав величезне значення для розвитку і становлення ефективної та сучасної поліції федерації. Основними положеннями цього Закону, які сприяли подальшому розвитку Федеральної поліції, були:

- переведення служби у ФПО на професійну основу – професія на все життя;
- можливість переведення на подібні посади до поліції федеральних земель без складання екзаменів;
- адаптація посад, а отже, і грошового забезпечення до посад і грошового забезпечення земельних поліцій;
- запровадження номенклатури поліцейських звань і введення нової поліцейської уніформи, подібної до уніформи поліцій земель.

До 1976 р. молодший персонал проходив відповідну підготовку безпосередньо в загонах ФПО, у сотнях. За навчання новоприбулого персоналу відповідали командири взводів і відділень. Зміст підготовки майбутніх охоронців кордону цілком відповідав змісту службової діяльності та службовим інструкціям ФПО й передбачав вивчення таких дисциплін: патрульно-прикордонна служба, завдання та повноваження поліції, орієнтування на місцевості, право (поліцейське та кримінальне право), вогнева підготовка. Велика увага приділялася фізичній підготовці. Базова підготовка тривала один рік. По завершенню навчання персонал демонстрував набуті знання, вміння та навички

перед призначеною інспекцією. Під час навчання молоді прикордонники вже несли практичну службу як патрульні та вартові на кордоні. Після базової підготовки проводилася підготовка зі спеціальності, яка відповідала функції, яку повинен був виконувати прикордонник у своєму підрозділі: водій, радист, зв'язковий-мотоцикліст, кулеметник тощо.

1976 р. організовано два навчальні загони ФПО. У загоні 1 молоде поповнення проходило підготовку протягом року за навчальними програмами та планами, подібними до тих, за якими навчалися поліцейські федеральних земель. Дисципліни вивчалися майже ті ж самі, що й до 1976 р., додався лише один предмет «Дії поліції в масштабних операціях» (все, що пов'язане з діями поліції щодо мирних і збройних демонстрацій), а частка навчальних годин, виділених на вивчення юридичних дисциплін, становила вже 50%. У загоні 2 забезпечувалася подальша підготовка персоналу за відповідною спеціалізацією.

Ще одним важливим кроком в історії становлення Федеральної поліції стало те, що 12 жовтня 1987 р. вперше на навчання було прийнято 30 жінок – майбутніх поліцейських нижчої ланки, а вже з 1990 р. 12 жінкам дали можливість пройти підготовку й увійти до лав поліцейських середньої ланки.

З моменту возз'єднання Німеччини 3 жовтня 1990 р. Федеральна прикордонна охорона виконує свої функціональні обов'язки й на території нових федеральних земель (колишньої Німецької Демократичної Республіки). У цей період до лав ФПО прийнято 7 000 осіб з утвореної влітку 1990 р. Прикордонної охорони Німецької Демократичної Республіки, які свого часу призивалися переважно з військових підрозділів.

1992 р. ухвалено Закон «Про передачу завдань залізничної поліції та завдань із безпеки повітряного сполучення Федеральній прикордонній охороні». Цього ж року майже 3 000 службовців залізничної поліції та служби розшуку тогочасної Федеральної залізниці Німеччини перейшли до лав ФПО. У нових землях (ФРН) ФПО виконувала ці завдання вже з 3 жовтня 1990 р. на підставі відповідних положень Угоди про об'єднання. Цього року розпочинається масштабна реорганізація ФПО і її чисельний склад становить вже 29 000 службовців.

До 1994 р. спектр завдань і повноважень Федеральної поліції значно розширився, що відповідно вплинуло на зміст навчальних планів і програм.





З 1998 р. персонал нижчої ланки навчається на базі п'яти відомчих навчальних центрів (у населених пунктах Свістталь, Но-йштреліц, Вальсроде, Ешвеге, Ерленбах), до 2005 р. вони підпорядковувалися п'яти регіональним президіям ФПО, а тепер організаційно входять до складу Академії Федеральної поліції Німеччини. 2016 р. відкрито ще один навчальний центр Федеральної поліції (далі – ФП) у м. Бамберг. Персонал середньої ланки здобуває освіту в Академії ФП в м. Любек (раніше Школа ФПО), вищої ланки – у Вищій школі поліції Німеччини в м. Мюнстер.

З 2010 р. ці навчальні заклади інтегровані до Болонського процесу, навчання на всіх трьох рівнях відбувається за модульною системою, вони пропонують освіту, еквівалентну тій, що надають й поліцейські та цивільні навчальні заклади інших федеральних земель і країн ЄС. Це дозволяє випускникам обіймати відповідні посади не лише у своїй структурі, а й в інших правоохоронних відомствах на батьківщині, а також у будь-якій країні ЄС.

Випускники Академії Федеральної поліції отримують диплом бакалавра з державного управління – *Diplom Verwaltungswirt*, а випускники Вищої школи поліції Німеччини отримують диплом магістра з державного управління (поліцейський менеджмент) – *Cffentliche Verwaltung (Polizei management)*.

**Висновки із проведеного дослідження.** Отже, ми дійшли таких висновків. Федеральна поліція Німеччини пройшла довгий шлях становлення від військової структури до сучасної європейської поліції з розширенням сфери завдань і кола повноважень змінювався зміст професійної підготовки персоналу, що полягає в збільшенні частки юридичних дисциплін. З 1976 р. система підготовки персоналу Федеральної поліції відповідає професійній підготовці поліцейських земельних поліцій, з 1998 р. це повноцінна трирівнева система підготовки поліцейських кадрів, з 2010 р. навчальні заклади ФП інтегруються в Болонський процес і переходять на модульну систему навчання, отримана освіта дозволяє поліцейським обіймати відповідні посади в інших структурах Німеччини та країн ЄС.

До перспективних подальших розвідок у даному напрямі можемо віднести ґрунтовне вивчення й узагальнення досвіду профе-

сійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини, проведення ретельного порівняльного аналізу й розроблення науково-методичних рекомендацій щодо його врахування в практиці професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України та, можливо, й інших правоохоронних відомств.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Горшенцова М., Закоморна К., Ріака В. Конституційне право зарубіжних країн: навчальний посібник. К.: Юрінком-Інтер, 2006. С. 284–309.
2. Красовицький М. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія. К.: Педагогічна думка, 2015. С. 39–57.
3. Цюра С. Особливості методології порівняльних досліджень. Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № № 2–3. С. 7–13.
4. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. Policy Futures in Education. 2003. Vol. 1. № 2. P. 209–224.
5. Gesetz über den Bundesgrenzschutz und die Einrichtung von Bundesgrenzschutz behörden. 1951. URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl151s0201.pdf%27%5D#\\_bgbl\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl151s0201.pdf%27%5D\\_1518531438768](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl151s0201.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl151s0201.pdf%27%5D_1518531438768).
6. Gesetz über die Personalstruktur des Bundesgrenzschutzes (BGS PersG). 1976. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgspersg/BJNR013579976.html>.
7. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Deutscher Bundestag, 2010. 142 s.
8. Pagon M., Virjent-Novak B., Djuric M., Lobnicar B. European system of police education and training. Slovenia: Colledge of Plice and Security Studies, 1996. URL: <http://www.ncjrs.gov/policing/eur551.htm>.
9. Schütte-Bestek P.M. Aus Bundesgrenzschutz wird Bundespolizei – Entwicklung einer deutschen Polizeiorganisation des Bundes aus Organisations soziologischer Perspektive: Dissertation; Ruhr-Universität. Bochum – Springer VS, 2014. 276 s.
10. Verordnung über die Laufbahnen der Polizeivollzugsbeamten im Bundesgrenzschutz und im Bundesministerium des Innern. 1962. URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl162s0516.pdf%27%5D#\\_bgbl\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl162s0516.pdf%27%5D\\_1518519043854](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl162s0516.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl162s0516.pdf%27%5D_1518519043854).
11. Winter M. Politikum Polizei. Macht Und Funktion der Polizei in der Bundesrepublik Deutschland. Münster: LIT-Verlag, 1998. 554 s.



УДК 378.147:004.032.6

## ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Калугіна Т.В., аспірант  
кафедри педагогіки та методики початкового навчання  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розкриваються особливості інноваційної діяльності викладачів вищої школи в умовах сучасних соціально-педагогічних перетворень, підкреслюється винятково важлива роль особистості педагога в цих змінах. Звертається увага як на існуючі проблеми професійного саморозвитку викладачів закладів вищої освіти, так і на особливості залучення викладачів до інноваційної діяльності в закладах вищої освіти, яка може бути використана в процесі подальшої реформи вищої освіти.

**Ключові слова:** інноваційна діяльність, педагогічний досвід, педагогічна творчість, педагогічне новаторство, педагогічна майстерність, викладач.

В статье рассматриваются особенности инновационной деятельности преподавателей высших учебных заведений в условиях современных социально-педагогических преобразований, подчеркивается исключительно важная роль личности педагога в этих изменениях. Обращается внимание как на существующие проблемы профессионального саморазвития преподавателя высшей школы, так и на особенности приобщения преподавателей высшей школы к инновационной деятельности, которая может быть использована в ходе дальнейшей реформы образования.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, педагогический опыт, педагогическое творчество, педагогическое новаторство, педагогическое мастерство, преподаватель.

Kalugina T.V. READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY AS THE PROFESSIONAL SELFEMPLOYMENT CONDITION OF THE UNIVERSITY TEACHER

In the article the features of innovative activity of teachers of university open up in the conditions of modern social pedagogical transformations, the important role of personality of teacher is underlined in these changes exceptionally. Attention applies both on existent problems and on valuable experience of the creative going near preparation of future teachers, which can be used during further reform of university.

**Key words:** innovative teaching, pedagogical experience, pedagogical creation, pedagogical innovation, pedagogical skill, university teachers.

**Постановка проблеми.** Динамізм глобальних змін у світі, перетворення, що відбуваються в суспільстві загалом, потребують істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, розроблення інноваційних технологій навчання й виховання. Розв'язанням означених протиріч займається відносно нова галузь наукового знання – педагогічна інноватика, яка може бути визначена як наука про педагогічні нововведення.

Автори книги «Революція в навчанні» на основі аналізу своїх досліджень та практики вважають, що майбутнє освіти в усьому світі визначатимуть такі тенденції [4, с. 35] (існують також інші, однак саме ці є доказом необхідності революційних змін у навчанні):

– епоха швидкісної комунікації. Людство розвинуло чудову здатність нагромаджувати інформацію та миттєво надавати її;

– інтернет-торгівля й інтернет-навчання. Люди всієї планети зможуть не тільки спілкуватися між собою, але й торгувати та навчатися через мережу Інтернет;

– нове суспільство послуг. Сьогодні відбувається рух від індустріального суспільства до суспільства послуг, коли промислові товари вироблятимуть на індивідуальне замовлення;

– об'єднання великого й малого. Раніше в традиційній індустріальній економіці керував той, хто більший. Сьогодні, звичайно, великі компанії все ще існують, проте вони найчастіше розщеплюються на десятки малих проектних команд, які діють самостійно. Компанії потребують працівників, які мислять, уміють прогнозувати, ризикувати, експериментувати;

– нова доба дозвілля. Відпочинок, туризм та освіта впродовж життя будуть основними галузями, які розвиватимуться в майбутньому. І не останнім завданням освіти буде навчання громадян активно відпочивати;

– зміна форм праці. Дедалі менше людей працездатного віку будуть зайняті на повну ставку в традиційних компаніях. Інші ж потребуватимуть спеціалістів, які працюватимуть над спільними спеціальними проектами, часто за короткий період. Це буде



високооплачувана робота, однак вимоги, які вона висуватиме, стануть серйозним випробуванням для освіти;

– наш дивний, по-новому відкритий мозок. Нам потрібно по-новому усвідомити й використати величезний потенціал людського мозку. Сьогодні школа має навчити головного – «як послуговуватися своєю головою» [4];

– розквіт національних культур. Будуючи єдину світову економічну систему, ми дедалі більше розвиваємо глобалізований стиль життя, стаємо взаємозалежними, проте все одно прагнемо зберегти власну окремішність, мову, культуру та дедалі більше наближаємося до «культурного націоналізму» – збереження власної спадщини в музиці, танцях, мистецтві, історії;

– зростання популярності ідеї «зроби себе сам». У навчанні домінуватиме самонавчання – людина сама спрямовуватиме себе на результат і досягатиме його;

– ділове співробітництво. Сьогодні й надалі кожна компанія впроваджуватиме нові форми персоналу до роботи: партнерство, володіння акціями, продовження освіти, поділ праці, гнучкий графік роботи, проектні команди тощо;

– триумф особистості. У світі зараз і в майбутньому буде простежуватися відродження духу особистості та відповідальності за вибір власної освіти, найефективнішої навчальної системи, найкращих товарів чи послуг.

**Постановка завдання.** Останнє досить актуально звучить для нашої країни, де потрібно узгодити ідеї й цінності соціалістичної педагогіки, що за інерцією перейшли в нову школу з діаметрально протилежними ринковими вимогами та вартостями. Педагогів хвилює питання про те, як увійти в ринок педагогічних послуг, що невблаганно наступає, яку технологію взяти на озброєння, щоб гарантувати собі майбутнє та задовольнити попит споживачів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі осві-

ти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак залучення педагога до інноваційного процесу часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної й особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, зумовлюють проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із державними програмами виховання й навчання, співіснування різних педагогічних концепцій.

Актуальність зазначеної проблеми за сучасних умов українського державотворення зумовлена помітним поворотом до людини у зв'язку з новими реаліями буття, об'єктивною потребою в переході до нової системи суспільних відносин. Кожне оновлення суспільства, а тим більше його радикальна перебудова – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей, що зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства.

Оскільки педагогічні інновації виконують безліч функцій у розвитку освітньої системи та стають масовим явищем, управління творчими пошуками педагогічного колективу також набуває характеру системного процесу. Для створення цілісної системи підготовки викладача до інноваційної діяльності необхідно виявити її особливості та загальні механізми.

Дуже важливо, що інноваційна діяльність забезпечується не застосуванням окремих способів навчання, а пов'язана з переглядом процесу набуття знань, розробленням нового стилю навчання. Цей перегляд передбачає вирішення системи цілей і завдань: аналіз змістової сторони навчального процесу та розроблення способу подання матеріалу, вивчення технології його «обробки», вибір і застосування методів, прийомів, способів та форм навчання.

У роботі Н. Гороховатської прийняте таке визначення інноваційного навчання: інноваційне навчання – це процес і результат такої навчальної діяльності, яка стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання або проблемні ситуації. Інноваційне навчання, враховуючи все позитивне, властиве проблемному навчанню, не дублює його, а виводить вирішення завдань навчання на новий рівень [5]. Під час інноваційного навчання процес пізнання законів і правил забарвлений передбаченням результатів навчання. Його відрізняє зацікавлене набуття тими, хто навчається, знань у системі, сформованих як уміння. Досягнення позитивного емоційного тла



(необхідної умови інноваційного навчання) веде до створення позитивної мотивації вчення, що полягає в самому змісті матеріалу, який вивчається, і формується в єдності зі способами навчання. Подібної думки дотримуються й інші вчені та практики.

Інноваційне навчання – це такий динамічний процес, який забезпечує залучення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, що спонукає до самоосвіти, і формуванню активної, творчої, гармонійно розвиненої особистості. Дослідження показали, що інноваційні процеси – важливий шлях подолання формалізму в навчанні.

Особливістю навчально-пізнавальної діяльності під час інноваційного навчання є тип оволодіння знаннями, створення умов залучення тих, хто навчається, не просто до діяльності, а до діяльності творчої.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати: інноваційне навчання може стати важливим чинником в організації процесу набуття знань. Такий тип освітнього процесу пов'язаний із творчим пошуком на основі досвіду, що є також його відповідним збагаченням. Виникає проблема готовності викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО) до використання нововведень у навчальному процесі не тільки як здатність усвідомити нове дидактичне завдання, аналіз можливості нових видів навчально-пізнавальної діяльності, а насамперед як наявність у нього відповідного особистісного досвіду, широти розуміння проблеми інноваційної діяльності та осмислення власної готовності взяти участь у цьому процесі.

Залучення педагога до інноваційної діяльності може бути наслідком дії різноманітних чинників, зокрема таких:

- невдоволеності методиками, результатами особистої праці;
- освоєння нових знань, особливо в суміжних сферах;
- осмислення та якісно нового бачення особистої життєвої місії, іноді – творчого осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху.

На основі вивчення й аналізу досліджень із проблем педагогічної діяльності нами були визначені такі параметри інноваційної діяльності викладача:

- готовність до здійснення інноваційної діяльності;
- інноваційна діяльність;
- результативність інноваційної діяльності.

Кожен параметр діяльності деталізується певними показниками.

Так, параметр «готовність до здійснення інноваційної діяльності» розкривається такими показниками:

- здатністю до самоорганізації;
- здатністю до самоаналізу, рефлексії;
- здатністю відмовитися від стереотипів педагогічного мислення;
- прагненням до творчих досягнень;
- критичністю мислення, здатністю до оціночних суджень.

Параметр «інноваційна діяльність» характеризується такими показниками:

- варіативністю педагогічної діяльності;
- опануванням методологією творчої діяльності;
- володінням методами педагогічного дослідження;
- здатністю акумулювати та використувати досвід творчої діяльності інших педагогів;
- здатністю до співпраці та взаємодопомоги.

Параметр «результативність» розкривається такими показниками:

- створенням авторської ідеї навчання та виховання;
- розробленням змісту планів і програм, методик, технологій;
- апробацією інновацій;
- поширенням освітньої інновації;
- виявленям інноваційної ініціативи.

До різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності належать такі:

- організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
- стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;
- «круглі столи», дискусії;
- творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
- участь у науково-практичних конференціях;
- узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег;
- заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
- самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою;
- участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі в межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги.

Як свідчать дані вивчення стану проблеми, готовність викладача до інноваційної діяльності, дійсно, залежить від багатьох чинників. Формування цієї готовності є професійно й соціально коректованим про-





цесом, здійснення якого буде можливим та ефективним за рахунок реалізації комплексу таких умов:

- створення у вищій школі умов для самоосвіти;
- підвищення теоретичної підготовки викладачів щодо впровадження й застосування різноманітних дидактичних нововведень;
- проведення психологічних і педагогічних тренінгів із дослідження позитивних і негативних, гальмових моментів у здійсненні інновацій, уміння їх об'єктивно оцінювати, прогнозувати результати власної діяльності;
- проведення практикумів, семінарів з обміну досвідом інноваційної діяльності;
- вивчення досвіду впровадження нових дидактичних підходів, здійснення дидактичної інноваційної діяльності окремих викладачів;
- здійснення консультацій викладачів із безпосереднього впровадження певних дидактичних інновацій.

Дуже важливо зазначити, що в цьому процесі роль викладача ЗВО змінюється з домінуючої на провідну, роль не тільки наставника, але й співучасника процесу навчання, який будується як діалог, як збагачення особистісного досвіду. Для створення оптимального функціонування сучасної освітньої системи необхідний інноваційний підхід до взаємодії тих, хто навчається, не тільки у вищій школі, а й у ланці підготовки викладачів для цієї школи. Тому до числа першочергових завдань модернізації вищої освіти належить створення передумов для інноваційного навчання викладача ЗВО, який займе провідну, але не домінуючу позицію; буде виконувати функції режисера, проте не розпорядника; відігравати роль не тільки організатора, але й співучасника такого навчального процесу, що будується як діалог тих, хто навчається, з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, що веде до збагачення їхнього особистісного досвіду.

У цих умовах ускладнюються соціально-професійні функції викладача, гостро постає питання про його педагогічну майстерність, здатність учителя творчо підходити до організації навчального процесу, здійснювати перехід від школи «запам'ятовування» до школи «мислення й дії».

Творчість у роботі вимагає від викладача ЗВО глибоких і міцних знань методики викладання свого предмету та водночас майстерної організації діяльності студентів. Як і педагогіка, методика характеризується єдністю двох компонентів – науки й творчості, які тісно переплетені між собою.

Однак на якісно новому етапі роботи освітян дуже небезпечними є ідеї заперечення норм, встановлених педагогікою та методикою навчання дисципліни та перевірених практикою роботи навчальних закладів. Викладач повинен бути майстром педагогічної праці. Норми мертві без творчості. Адже педагог не тільки носій знань з окремого предмета, а й яскрава, цікава особистість, яка не лише передає знання, але й разом із ними бере участь у «маленьких відкриттях», захоплюючи, цікаво організовуючи навчальну працю.

Що таке творчість викладача? У чому вона проявляється? Це складова частина педагогічної діяльності, специфічна сторона особистості педагога, його почуттів, поведінки, дій. У творчості представлені знання й майстерність, поєднані педагогічна наука та її складова частина – методика предмета й педагогічна майстерність. Творчість викладача, як правило, підтверджує, а в окремих випадках спростовує те або інше теоретичне положення методики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що останнім часом спостерігається сплеск певного інтересу та активізація роботи наукової громадськості щодо дослідження творчої діяльності викладача ЗВО, виявлення рівнів цієї діяльності, розвитку педагогічної творчості окремих осіб та педагогічних колективів.

Так, В. Кан-Калик та М. Нікандров виділяють такі рівні педагогічної творчості:

- рівень елементарної взаємодії (викладач використовує зворотний зв'язок, коректує свої впливи за його результатами, але не діє «за методичкою», «за шаблоном», за досвідом інших);
- рівень оптимізації діяльності на занятті вже з етапу його планування, коли творчість проявляється у вмілому доборі й доцільному поєднанні вже відомого педагогові змісту, методів і форм навчання;
- евристичний, коли викладач використовує можливості живого спілкування зі студентами;
- вищий рівень творчості викладача, який характеризується його повною самостійністю, використанням готових прийомів, проте в які вкладається особистісний елемент, тому вони відповідають його творчій індивідуальності, особливостям розвитку студентів.

Названі рівні умовно можна назвати рівнями застосування готових рекомендацій, оптимізації, евристичним, особистісно-самостійним.

У зв'язку з рівневою характеристикою педагогічної творчості виникає питання про творчість викладачів, які не мають достат-



нього соціального й професійного досвіду. Відповіді молодих педагогів, на відміну від викладачів, які мають певний стаж роботи, переважно є однозначними: творити може лише молодий педагог, якому не насаджувався чужий досвід. Характерно, що педагогічна творчість у цьому випадку нерідко прирівнюється до шляху проб і помилок. Однак твердження молодих педагогів є обґрунтованим, хоча в ньому проявляється певний максималізм. Це питання зі свого боку зумовлює інше: яке співвідношення педагогічного досвіду та творчості, педагогічної творчості й майстерності?

Педагогічний досвід може бути масовим і передовим. Масовий педагогічний досвід – це типовий досвід роботи закладу та окремого педагога, який характеризує досягнутий рівень практики навчання. Слова «передовий педагогічний досвід» застосовуються в широкому й вузькому розуміннях. У широкому сенсі під передовим педагогічним досвідом розуміють високу майстерність педагога. Хоча його досвід може й не містити чогось нового, оригінального, проте він є прикладом для викладачів, які ще не оволоділи педагогічною майстерністю. У цьому розумінні досягнуте педагогом-майстром є передовим досвідом, гідним поширення.

До передового досвіду в більш вузькому розумінні відносять лише таку практику, яка містить у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності, те, що інакше називається новаторством. Такий педагогічний досвід є особливо цінним, тому що він відкриває нові шляхи в освітній практиці. Тому саме новаторський досвід підлягає аналізу, узагальненню й поширенню насамперед.

Між простою педагогічною майстерністю та новаторством часто важко провести межу, тому що, оволодівши відомими принципами і методами, викладач зазвичай не зупиняється на досягнутому. Знаходячи й використовуючи дедалі нові оригінальні прийоми або по-новому ефективно поєднуючи відомі, педагог-майстер поступово стає справжнім новатором.

Педагогічне новаторство є умовою розвитку освіти, оскільки воно вносить у нього

різні інновації. Останні виражаються в тенденціях накопичення видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі. Їх наслідком можуть бути як часткові трансформації в змісті освіти та педагогічних технологіях, так і глобальні зміни у сфері освіти.

**Висновки з проведеного дослідження.** Як свідчить практика, такі зміни в галузі освіти є найбільш вразливими для педагогів, оскільки десятиріччями сформований стереотип дуже важко піддається трансформаціям. Для цього має пройти певний час. Проте немає можливості очікувати. А отже, необхідно долати всі труднощі за для успіху в досягненні мети, інтенсивно та ефективно використовуючи для цього всі механізми наукового, педагогічного й методичного досвіду.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова І. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій. Педагогіка і психологія. 1997. № 4(17). С. 174–181.
2. Галіціна Л. Інноваційна діяльність ЗНЗ. К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2005. 128 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
5. Гороховатская Н. Подготовка учителей европейской средней школы в условиях реализации инновационных образовательных процессов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 18 с.
6. Калугіна Т. Формування самоосвітньої компетентності як сучасна педагогічна проблема. Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 2 грудня 2016 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 78–81.
7. Матвієнко О. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів. Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна». 2006. Вип. 21.4.2. С. 34–39.
8. Matvienko O. Theoretical bases of teacher's professional formation. Economics, management, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles. Vol 2. Roma, Italy: Edizioni magi, 2016. P. 237–239.



УДК 811.512.161: 378.147

## ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК СПОСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ МЕТИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кіндрась І.В., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри східних мов  
Навчально-науковий центр мовної підготовки  
Національної академії Служби безпеки України

Статтю присвячено проблемам досягнення лінгводидактичної мети формування лексичної компетентності турецької мови в здобувачів вищої освіти за допомогою ігрових методів навчання. У статті висвітлено результати дослідження аспектів цілепокладання в навчанні, зокрема, питання доцільності використання ігрових методів задля досягнення лінгводидактичної мети формування лексичної компетентності в здобувачів вищої освіти, які вивчають турецьку мову.

**Ключові слова:** цілепокладання, методи навчання, лексична компетентність, ігрові методи, турецька мова.

Статья посвящена проблемам достижения лингводидактической цели формирования лексической компетентности турецкого языка у соискателей высшего образования с помощью игровых методов обучения. В статье отражены результаты исследования аспектов целеполагания в обучении, в частности, вопрос о целесообразности использования игровых методов для достижения лингводидактической цели формирования лексической компетентности у соискателей высшего образования, изучающих турецкий язык.

**Ключевые слова:** целеполагание, методы обучения, лексическая компетентность, игровые методы, турецкий язык.

Kindras I.V. GAMING METHODS AS A WAY OF ACHIEVING THE LINGUODIDACTIC PURPOSE OF DEVELOPING TURKISH LEXICAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to the problems of achieving the linguodidactic purpose of developing the Turkish lexical competence of high school students through the use of gaming teaching methods. The article highlights the results of the research of the aspects of goal-setting in the study, in particular the question of the expediency of using gaming methods for achieving the linguodidactic goal of forming lexical competence of high school students, which are studying Turkish, were analyzed.

**Key words:** goal setting, teaching methods, lexical competence, gaming methods, Turkish.

**Постановка проблеми.** Оволодіння іноземною мовою (далі – ІМ) в сучасному освітньому просторі залишається актуальним, незважаючи на зростання рівня лінгвістичної освіти в Україні, Європі та світі, з розширенням мультикультурних зв'язків. Молодь досі потребує системних інновацій у сфері іноземної лінгводидактики, щоб втілювати свій особистісний потенціал у справу зміцнення зв'язків із багатьма зарубіжними країнами, працювати в установах та на підприємствах, що мають закордонних партнерів, реалізувати динамічні зміни й перетворення в політичному, соціально-економічному та культурному житті України, гідно представляти Батьківщину в міжнародному співтоваристві. Розвинуті культурні, наукові й економічні відносини між Україною та Туреччиною, галузеві контакти у сферах туризму, торгівлі, книговидавництва, журналістики зумовлюють потребу суспільства у фахівцях, які володіють турецькою мовою (далі – ТМ) не лише як засобом спілкування в повсякденному житті, а й як засобом професійної взаємодії співробіт-

ників, колег, партнерів. Однак навчання ТМ здобувачів вищої освіти (далі – ЗВО) – це не лише відповідь на міжкультурний запит, а й системний процес досягнення кінцевих та проміжних дидактичних цілей у формуванні компетентності фахівця, зокрема й лексичної.

Актуальність теми статті зумовлена необхідністю ефективної організації навчання з використанням новітніх прийомів формування лексичної компетентності ЗВО, які вивчають ТМ, спрямованих на досягнення визначених дидактичних цілей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** із теми дослідження свідчить про те, що проблема навчання іншомовної лексики ніколи не залишалася поза увагою вітчизняних науковців. Її розробляють у таких напрямках: визначення лінгводидактичних принципів відбору активного (продуктивного) та пасивного (рецептивного) словника для різних вікових груп в умовах шкільного й вишівського навчання (В. Бухбіндер, Л. Василенко, С. Калініна, В. Кондратьєва, М. Латушкіна, І. Рахманов, В. Сокирко,



Л. Якушина та інші автори), способів рецептивного засвоєння іншомовної лексики для читання суспільно-політичних, науково-популярних, країнознавчих та художніх текстів (Н. Баранова, І. Фельснер, С. Фоломкина, Г. Харлов та інші вчені) і сприйняття їх змісту на слух (М. Базіна, Н. Бичкова, М. Вайсбурд та інші науковці); визначення форм запам'ятовування іншомовної лексики для її активного вживання в мовленні (М. Бураков, Ю. Гнаткевич, Б. Чуйков, О. Шапов та інші автори), методів репродуктивного й продуктивного засвоєння вільних та стійких словосполучень задля вдосконалення усно-мовленнєвих умінь (П. Гурвич, В. Коростельов, Ю. Кудряшов, З. Кузьменко, О. Стеценко, О. Тарнопольський, Н. Форкун та інші науковці).

Значний внесок у теорію й методику навчання ТМ як іноземної мови загалом та формування лексичних навичок студентів зокрема зробили деякі турецькі методисти: Ю. Доган (У. Doğan), О. Демірджан (Ц. Demircan), М. Гомлексіз (М. Gıcmleksiz), А. Тарджан (А. Tarcan), Е. Ташдемір (Е. Taşdemir).

Зазначені дослідження розкривають основні методичні підходи до організації результативного навчання розуміння й уживання іншомовного лексичного матеріалу. Однак не розкривають питань доцільності використання методів і прийомів навчання лексики ТМ у вищій школі з огляду на процес дидактичного цілепокладання.

Вважаємо, що хоча методи формування лексичних навичок ЗВО та використання ігрових прийомів навчання іншомовної лексики й вивчали в методиці викладання ІМ, проте здебільшого матеріалом слугували європейські мови, а контингентом – учні середньої школи. Тому проблему цілепокладання й доцільності використання ігрових методів для формування лексичної компетентності ЗВО на заняттях ТМ розглядаємо вперше в системному зв'язку.

**Постановка завдання.** За узагальнену формулу дидактичного процесу ми беремо етапні стадії, що їх визначив С. Подмазін: орієнтація – цілепокладання – планування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка [9, с. 162]. Метою статті є дослідження аспектів цілепокладання в навчанні, зокрема, шляхом визначення доцільності використання ігрових методів для досягнення лінгводидактичної мети формування лексичної компетентності ЗВО, які вивчають ТМ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Навчальний процес завжди орієнтований на досягнення поставлених цілей. Мета є системоутворючим чинником підготов-

ки фахівців за освітніми програмами вищої професійної освіти, координуючи зв'язок усіх елементів програми: змісту, методів навчання, форми організації навчання, результату [5, с. 34]. Мета навчання ТМ так само є провідним компонентом навчальної програми та зумовлює вибір методів, засобів і прийомів навчання.

Відповідно до програми навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови» мета дисципліни полягає в **практичному оволодінні ЗВО ТМ** як засобом спілкування, а також в оволодінні ЗВО різними видами мовленнєвої діяльності та у вільному їх використанні в типових ситуаціях спілкування в межах тематик, пройдених за період вивчення дисципліни [10, с. 4]. Отже, *практична мета навчання ТМ, як і будь-якої іноземної мови*, полягає у формуванні в ЗВО іншомовної комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка забезпечувала б задоволення їхніх комунікативних потреб [2, с. 72].

У методиках навчання ІМ комунікативну компетентність розглядають як загальне поняття, що інтегрує цілу низку компетентностей: лінгвістичну, лінгвокраїнознавчу, комунікативну та інші (А. Бердичевський, Н. Гальскова, І. Бім, Ж. Вітлін та інші вчені), і формує здатність суб'єкта «до міжкультурної взаємодії та до використання мови, що вивчається, як інструмента цієї взаємодії» [2, с. 6].

Як зазначає І. Зимня, комунікативну компетентність розуміють як сформовану здатність людини виступати суб'єктом комунікативної діяльності спілкування [4], що також можна тлумачити як кінцеву мету процесу навчання.

Отже, формування у ЗВО, які вивчають ТМ, комунікативної компетентності, під якою розуміють здатність здійснювати спілкування засобами ТМ та застосовувати її як інструмент у діалозі культур, окреслимо як *основну мету навчального процесу*. Як *кінцеву мету навчання ТМ*, яке спрямоване на ефективне спілкування, оберемо оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: рецептивними, а саме аудіюванням і читанням, та продуктивними – говорінням і письмом, а також пов'язаними з ними трьома аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику [6, с. 31]. Узагальнити кінцеву мету можемо як сформовану комунікативну компетентність із ТМ.

Зауважимо, що умовою досягнення кінцевої мети є цілепокладання *проміжних* навчальних цілей. Однією з таких цілей встановлено достатній рівень лексичної компетентності студентів як важливого





складника іншомовної комунікативної компетентності загалом. Лексичну компетентність як складову частину комунікативної компетентності своєю чергою визначено в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти як «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» [3, с. 110], тобто практичне застосування набутого теоретичного запасу.

Відтак постає проблема доцільного використання ігрових методів та прийомів формування лексичних навичок ЗВО, які вивчають ТМ, адже саме від їх адекватного вибору залежить формування комунікативної компетентності як кінцевої дидактичної мети за відсутності турецькомовного середовища. До того ж досягнення проміжної мети – успішне оволодіння лексичними одиницями (далі – ЛО) ТМ – так само зумовлене вибором методів навчання.

Як засвідчує практика, у ЗВО, які вивчають ТМ, виникають труднощі з накопиченням лексичного матеріалу, запам'ятовуванням великого набору одиниць за стислі строки. Більшість методистів вважають, що слова та словосполучення потрібно засвоювати не в ізольованому вигляді, а в єдності трьох аспектів: лексики, граматики та фонетики; натомість оволодіння іноземною лексикою можна розглядати як певну послідовність дій зі сприйняття ЛО, ознайомлення з їх змістовим складником, їх осмислення, запам'ятовування, а також набуття навичок вживання й розпізнавання ЛО в мовленні. Стислість термінів аудиторної роботи – найбільша перешкода на шляху до досягнення кінцевої навчальної мети. Наприклад, В. Бухбіндер вважає, що засвоєння лексики – процес тривалий, і кожна нова ЛО повинна «визріти» у свідомості студента, поступово «злитись» із його мисленням [1].

Ми додамо, що не менш шкідливою перешкодою є звичайне заучування слів, яке не може забезпечити формування високого рівня лексичної компетентності ЗВО, які вивчають ТМ. Щоб сформувати високий рівень лексичної компетентності, необхідне багаторазове повторення ЛО ТМ з обов'язковим контролем їх розуміння та введенням їх у комунікативну ситуацію. Крім того, потрібно постійно розширювати словниковий запас ЗВО та пам'ятати, що під час формування лексичної компетентності як проміжної мети навчання ТМ варто досягати також *загальноосвітніх цілей*. До прикладу, засвоюючи іншомовну лексику, ЗВО пізнає нові способи позначення понять, відомих йому з попереднього досвіду й закріплених рідною мовою. Перед ним розкриваються нові способи членування та позначення в

ТМ явищ довкілля за допомогою своєрідної мережі лексико-семантичних відношень, властивих цій мові. Ознайомлення з ЛО на позначення понять стимулює їх всебічне й глибоке осмислення, зокрема, за наявних чи не наявних порівнянь виучуваних ЛО з еквівалентними одиницями рідної мови. Подібні мисленнєві операції мають значну освітню цінність та повинні реалізовувати **освітню мету** навчання ТМ, яка полягає здебільшого в розширенні й поглибленні понять, які знайомі з попереднього досвіду [7, с. 162].

Отже, процес цілепокладання охоплює також освітньо-виховні цілі. **Розвивальну мету** навчання лексики ТМ потрібно реалізовувати шляхом введення в лексичний запас ЗВО нових слів, які відповідають ситуативному і тематичному напрямку висловлювання та допомагають досягнути комунікативних цілей, тобто дають змогу розвинути в студентів лексичну здогадку в інтересах навчання говоріння, читання й аудіювання ТМ [8, с. 11].

**Виховної мети** навчання лексики ТМ досягають шляхом введення в словниковий запас ЗВО стилістично забарвлених ЛО, які виховують позитивне ставлення до мови, культури та народу, мову якого вивчають [8, с. 12].

Досягнення зазначених цілей дає змогу реалізувати головну практичну **мету** – формування лексичної компетентності: рецептивне й репродуктивне оволодіння ЛО, усталеними та клішованими зворотами в процесі формування та розширення словникового запасу [8, с. 13]. Маючи таке надскладне завдання – досягнути навчальних і виховних цілей упродовж стислих термінів, – викладачі та ЗВО змушені використовувати методи й прийоми, що стимулюватимуть пізнавальний інтерес і дадуть змогу компенсувати нетривалу аудиторну роботу самостійною роботою та задоволенням пізнавального інтересу.

Для досягнення зазначених цілей ми пропонуємо систему ситуативних завдань і дидактичних ігор, які можуть бути пов'язані з майбутньою професійною діяльністю та допоможуть їм розв'язати майбутні комунікативні проблеми.

Дослідження в галузі психології та методики показали, що оволодіння лексичним матеріалом вимагає від ЗВО багаторазового його повторення, що стомлює своєю одноманітністю, а застосування ігрового методу навчання лексики сприяє створенню психологічної готовності до іншомовного спілкування та забезпечує природну необхідність багаторазового повторення лексичного матеріалу [12].



Ігрові методи роблять процес вивчення лексики цікавим. Окрім того, гра дає змогу використовувати новий матеріал у змодельованих ситуаціях спілкування: рольова гра забезпечить планування мовлення, змагальна гра обіцяє несподіванки, а отже, спонтанне мовлення. Розглядаючи приклади ігрових методів, застосування яких на занятті ТМ зробить процес засвоєння нової лексики цікавим, ми зупинимось лише на деяких із них, а саме на тих, які будуть доцільними для формування та вдосконалення лексичних навичок ЗВО в ситуаціях усного спілкування.

*Ігровий метод № 1.* Гра складається з двох етапів: на першому етапі ЗВО пишуть максимальну кількість слів із теми, а на другому складають діалоги із цими словами.

Такий ігровий метод сприяє реалізації розвивальної мети навчання ТМ, засвоєнню нових та повторенню вивчених раніше ЛО, а також формує вміння діалогічного мовлення. Окрім того, використовуючи такий метод, можемо досягти виховної мети навчання, формуючи культуру мовленнєвої поведінки в типових комунікативних ситуаціях.

*Ігровий метод № 2.* Під керівництвом викладача ЗВО розподілено на дві групи. Викладач пропонує групам бланки зі словами з теми (наприклад, слова з теми «Їжа та напої регіонів Туреччини»). Кожна група створює свій рецепт страви та робить його презентацію. «Незалежні експерти зі здорового харчування» оцінюють рецепти й висловлюють свою думку. Ще один приклад використання гри, яка передбачає роботу в групах, – гра, у якій викладач заготовлює «товар на продаж» у вигляді карток із написами. Завдання ЗВО – створити діалоги покупця й продавця, використовуючи лексику, запропоновану на картках.

Використання такого ігрового методу формування лексичної компетентності ЗВО дає змогу досягти і освітньої, і розвивальної, і виховної мети навчання ТМ. Відтак освітню мету можна реалізувати шляхом ознайомлення студентів із мовним способом позначення понять та сприяти їх всебічному осмисленню, зокрема, шляхом порівняння ЛО ТМ з еквівалентними одиницями рідної мови. Розвивальної мети досягають шляхом розвитку вмінь діалогічного й монологічного мовлення та фіксування правил побудови діалогів і монологів. Через створення умов реальних ситуацій спілкування та залучення ЗВО до комунікативної взаємодії в цих ситуаціях досягають виховної мети навчання, оскільки такі дії допомагають виховати мовлен-

нєву поведінку ЗВО в типових життєвих ситуаціях.

*Ігровий метод № 3 «Відгадай слово».* ЗВО поділено на команди. Викладач зачитує семантичну характеристику слова, завдання ЗВО – відгадати це слово та правильно його вимовити. Гра-змагання доцільна під час вивчення нової лексики, тому що дає змогу з'ясувати значення слів, підібрати синоніми до них. ЗВО зазвичай активні в грі, хоч і припускаються помилок у визначенні значень слів. У скрутних ситуаціях викладач виступає арбітром. Використовуючи такий ігровий метод на заняттях ТМ, досягаємо розвивальної мети навчання, оскільки за його допомогою розвивається лексична здогадка ЗВО в інтересах навчання інших видів мовленнєвої діяльності, а також досягається освітня мета навчання, адже відбувається розширення й поглиблення номенклатури понять, які знайомі ЗВО з їхнього досвіду.

*Ігровий метод № 4.* Ігрова ситуація складається з двох етапів. На першому етапі викладач роздає кожній парі ЗВО картки з активною лексикою. Завдання ЗВО – за допомогою запитань з'ясувати, у кого з групи є слова з теми, яку вивчають, на картках. На другому етапі гри ЗВО створюють діалоги в ролях, вживаючи розгадані слова.

Такий ігровий метод дає змогу не лише досягнути розвивальної мети навчання, а й опанувати правила ведення діалогу. Досягнення виховної мети реалізується у вмінні коректно спілкуватися, ввічливо відповідати, вживати етикетні формули.

*Ігровий метод № 5.* Під керівництвом викладача ЗВО поділено на дві групи. Викладач пропонує групам назвати якомога більше слів із теми, яку вивчають. Такий прийом дає змогу реалізувати переважно розвивальну мету навчання, актуалізувати мотив змагання, боротьби за першість.

Наша методика свідчить про те, що ігрові методи навчання дуже прості за своєю організацією та не вимагають спеціального обладнання. Однак ігрові методи мають значні переваги, допомагаючи викладачу досягати цілей і виконати поставлені завдання.

На початковому рівні навчання лексики ігрові методи полегшать запам'ятовування нових ЛО, а на завершальному допоможуть сформулювати високий рівень лексичної компетентності ЗВО та досягнути кінцевої мети навчання ТМ – формування комунікативної компетентності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Процес цілепокладання в навчанні ТМ є надзвичайно важливим, дидактичні цілі викладач має визначати спільно із ЗВО.



Різноманітність і необхідність цілей навчання ускладнює навчальний процес, оскільки змушує оптимізувати методики задля ефективного досягнення віх поставлених цілей. Як ми доводимо, ігрові методи є ефективними, адже в грі активізуються розумові процеси та зростає мотивація, стимулюється пізнавальний інтерес, а досягнення мети дає задоволення від процесу праці. Визначення основної, кінцевої та проміжних цілей, серед яких – формування лексичної компетентності ТМ, – необхідна складова частина методики навчання ЗВО. Чітке формулювання навчальних цілей зумовлює вибір оптимальних методів їх досягнення. Наші теоретичні узагальнення й практичний досвід доводять, що ігрові методи засвоєння лексики ТМ дають змогу охопити відразу декілька навчальних цілей і забезпечити прогрес у досягненні кінцевої мети – набуття комунікативної компетентності.

У статті запропоновано лише один із шляхів розв'язання деяких проблем процесу досягнення лінгводидактичних цілей ігровими методами у формуванні турецької лексичної компетентності ЗВО. Дослідження зв'язку дидактичного цілепокладання й ефективності інших навчальних методів є предметом наукового пошуку та подальших методичних інновацій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бухбиндер В. Работа над лексикой. Основы методики преподавания иностранных языков. К.: Вища школа, 1986. С. 159–179.
2. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти, 2004. 192 с.
3. Друзь Г. Раціоналізація процесу засвоєння іншомовної лексики. Рідна школа. 2002. № 1. С. 61–65.
4. Зимняя И. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 220 с.
5. Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. 224 с.
6. Мелёхина Е. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей. Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. СПб., 2010. № 109/2010. С. 28–35.
7. Николаєва С. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Николаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. К.: Ленвіт, 2010. № 2. С. 11–17.
9. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2004. 246 с.
10. Підвойний В., Покровська І., Телешун К., Шавелашвілі Є., Нікітюк Т., Прима О. Програма навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови» для студентів напряму підготовки 6.020303 «Філологія», кластеру «Мова і література (східні мови): турецька мова і література». К.: Райдуга, 2013. 44 с.
11. Ходцева А. Формування іншомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей. Матеріали XX наукової конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів, студентів та працівників відокремлених структурних підрозділів університету. К.: НТУ, 2014. С. 435.
12. Ягулов В. Психолого-педагогические основы личностно ориентированного обучения. Вестник Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия «Военно-специальные науки». 2000. № 2. С. 20–25.
13. Doğan Y. Dinleme Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012. 128 s.



УДК 140.8: 616-051

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ

Ковтун О.М., аспірант  
кафедри суспільних дисциплін

*Національний університет водного господарства та природокористування*

У статті здійснено аналітичний огляд теоретико-методологічних інтерпретацій проблеми світоглядної культури. Відстежено генезу та виявлено основні тенденції становлення цього комплексного філософсько-культурологічного феномена. У контексті філософського й педагогічного дискурсу розкрито багатовекторність сутнісних підходів щодо осмислення світоглядної культури, її структури, функцій, особливостей впливу на формування особистісної культури, а також специфіку її формування в навчально-виховному процесі. Показано, що світоглядна культура постає істотною компонентою загальної культури особистості та елементом духовності, що значною мірою визначає ціннісні орієнтири, які окреслюють шляхи змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта та способу його існування.

**Ключові слова:** *світогляд, культура, духовність, світоглядна культура, людина, особистість.*

В статье осуществлен аналитический обзор теоретико-методологических интерпретаций проблемы мировоззренческой культуры. Отслежено генезис и выявлены основные тенденции становления этого комплексного философско-культурологического феномена. В контексте философского и педагогического дискурса раскрыто многовекторность сущностных подходов по осмыслению мировоззренческой культуры, ее структуры, функций, особенностей влияния на формирование личностной культуры, а также специфику ее формирования в учебно-воспитательном процессе. Показано, что мировоззренческая культура предстает существенным компонентом общей культуры личности и элементом духовности, который в значительной мере определяет ценностные ориентиры, намечающие пути содержательного наполнения жизнедеятельности субъекта и способа его существования.

**Ключевые слова:** *мировоззрение, культура, духовность, мировоззренческая культура, человек, личность.*

Kovtun O.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL COORDINATES OF THE INVESTIGATION OF THE PHENOMENON OF WORLD-GOVERNMENTAL CULTURE IN THE PEDAGOGICAL TRADITION

Theoretical and methodological interpretations of the problem of world-view culture were analyzed in this article. The genesis is traced and the main tendencies of the formation of this complex philosophical and cultural phenomenon are revealed. In the context of philosophical and pedagogical discourse, the multidirectional approach to comprehension of ideological culture, its structure, functions, peculiarities of influence on the formation of a personal culture in general and the specifics of its formation in the educational process are revealed. A world-view culture as an essential component of the overall culture of the individual and an element of spirituality, which largely determines the value orientations, which outline the ways of meaningful content of the life of the subject, style and mode of its existence is shown.

**Key words:** *worldview, culture, spirituality, worldview culture, person, personality.*

**Постановка проблеми.** Формування світоглядної культури майбутніх фахівців – один із пріоритетних напрямів профільних навчальних закладів. Адже вагомими завданнями фахової підготовки студентів є не тільки отримання професійних знань, а й становлення особистісної культури та світоглядних орієнтирів. Саме якісно організований навчально-виховний процес повинен визначатись питаннями духовного й творчого розвитку студентської молоді, що уможливується крізь призму цілісної організації навчання та самоосвіти на основі загальнолюдських цінностей, потреб соціальної адаптації та вихідних засад загальнокультурного становлення особистості. Це значною мірою зумовлює необхідність вивчення феномена світоглядної культу-

ри в системі теоретико-методологічних координат.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми світоглядної культури завжди хвилювали людську думку та викликали інтерес багатьох дослідників різних сфер наукового знання. Важливі теоретичні орієнтири для осмислення досліджуваного феномена репрезентують наукові розвідки Є. Андроса, А. Азарухіна, В. Афанасьєва, Є. Бабосова, А. Бальсіса, Є. Бистрицького, В. Безрукової, М. Гончаренко, В. Горського, Л. Духова, В. Іванова, А. Колодного, В. Кореняко, Н. Крамської, А. Никанорова, Є. Осичнюка, Л. Сковрцова, Н. Соболева, О. Спіркіна, В. Табачковського, В. Шинкарука, І. Фролова, О. Яценка та інших авторів. Учені розглядають світоглядну культуру





як складне багатофункціональне поняття, розкриваючи його сутнісний зміст, структуру й особливості формування, окреслюючи співвідношення та взаємодію світогляду й культури.

Вікові особливості формування світоглядної культури, різноманітність форм прояву представлені в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Валлона, Л. Виготського, Г. Заліського, М. Каган, І. Кона, О. Леонтьєва, Ж. Плаже, С. Рубінштейна, П. Чаматі, О. Шаповал та інших науковців.

Педагогічний аспект проблеми світоглядної культури, практична реалізація методики та шляхів формування й розвитку світогляду в навчально-виховному процесі простежується в дослідженнях П. Блонського, Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших педагогів.

У проблемному полі сучасних наукових пошуків істотний внесок у становлення теорії й практики в питаннях світоглядного розвитку особистості, що значною мірою розширив межі розуміння цього феномена, здійснили такі вчені, як Л. Абросимов, В. Андрущенко, Р. Арцишевський, Н. Буринська, С. Гончаренко, Т. Горохівська, В. Гребеньков, В. Долженко, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Мойсеюк, Н. Ольхова, В. Паламарчук, Г. Позизейко, В. Смикал, Г. Тарасенко, В. Шамсутдинова та інші.

**Постановка завдання.** Наведене зумовлює необхідність дослідницьких студій експлікації теоретико-методологічних інтерпретацій світоглядної культури, її структури, функції та особливостей впливу на формування особистісної культури. Відтак виникає потреба в аналітичному огляді проблеми світоглядної культури в контексті педагогічного й філософського дискурсу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Варто зауважити, що євроінтеграційне прагнення України та суспільства, демократичні перетворення й відмова від тоталітарної моделі управління змушують по-новому оцінювати людську особистість, її місце в соціумі. Водночас у суспільній свідомості відбуваються процеси, пов'язані з крахом колишніх ідеалів: ламаються стереотипи, підлягають переосмисленню раніше, здавалося б, непохитні ідеологічні установи. Так, розширення медіапростору, неконтрольований інформаційний потік, агресивна реклама дезорієнтують людину, особливо молодь, позбавлену стійких поглядів і переконань. У такій ситуації актуалізується проблема формування світоглядної культури, насамперед учнівської молоді, студентів, оскільки саме вони становлять генофонд нації, основу майбутньої еліти цивілізованого суспільства. Т. Горохівська

справедливо стверджує: «Ситуація, що нині склалась у державі, диктує необхідність переосмислення пріоритетів, з якими особистість підходить до осягнення історичного минулого й сучасності. Це визначає характер діалогу з історичним минулим, яке розглядається в межах кардинальних настанов нового мислення – фундаментальних цінностей збереження життя людини, забезпечення вільного самовдосконалення особистості, розвитку світу культури, неможливого без Істини, Краси й Добра» [7, с. 330]. Із цього постає необхідність розуміння сутності таких понять, як світогляд, культура, світоглядна культура, з відстеженням особливостей їх взаємодії.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що світогляд є системою свідомих і несвідомих уявлень людини про навколишній світ, суспільство та особисто про себе. Світогляд також можна розглядати як комплекс критеріїв, за допомогою яких такі філософські категорії, як прекрасне й погоне, піднесені та низьке, добро й зло, використовуються відповідно до конкретних речей, явищ, особистостей.

Зауважимо, що світогляд формується поетапно: у ранньому віці шляхом засвоєння духовних, ціннісних орієнтирів сімейного рівня, згодом – долучення до більш об'ємних сфер суспільного буття, зокрема, дошкільних і шкільних колективів, а потім і соціуму загалом з властивим йому національним, релігійним, політичним та морально-етичним становленням. Світогляд будується зазвичай на власних поглядах і переконаннях індивідів, передбачаючи норми, знання, цінності, оцінки та такі форми духовного осягнення світу, як віра, надія, любов, ідеал [11].

Однією з основ формування світогляду є культура. Як відомо, культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених унаслідок цілеспрямованої діяльності людства протягом його історії, а також взаємовідносини, що склались у процесі використання та відтворення цих цінностей, їх розподілу й обміну [17, с. 292]; це сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття; те, що твориться людиною [17, с. 313]. Якщо звернутись до «Психологічного словника», то культура витлумачується як «предметно-ціннісна форма перетворювальної діяльності, у якій відтворюється історично визначальний рівень розвитку суспільства та людини, породжується й утверджується людський сенс буття» [13, с. 225].

У статті ми під культурою будемо розуміти штучну сферу реальності, створену



людиною, що передбачає сукупність цінностей та ідеалів, які постають результатом індивідуальної творчості. Саме крізь призму засвоєння духовних цінностей як основи культури індивід знаходить не лише знання, а й переконання, віру, установки, моральні основи, що визначають мотивацію поведінки.

Водночас культура як суб'єктивна характеристика індивіда є цілісністю світогляду та образу дій; це цінність, яка віднаходить свою реалізацію в особистісному існуванні. Особистісна культура надзвичайно багатогранна, позаяк виражає, окрім зовнішньої культури, інтелектуальну, естетичну, духовну, моральнісну тощо.

В. Гребеньков виокремлює також такі компоненти загальної культури особистості: методологічну, політичну, правову, моральну, естетичну, філософську, релігійну [9].

Натомість особливе місце серед елементів особистісної культури посідає світоглядна культура, яку можна редукувати до сукупності знань і переконань, на основі яких формуються базові властивості особистості.

Наукова думка ще не склала чітке розуміння змісту й структури цього феномена. Існує низка підходів щодо дефініції поняття «світоглядна культура». Феномен світоглядної культури набуває поширення не так давно, адже інтерес до теми виник не раніше 80-х рр. ХХ ст. та пов'язаний із роботами Є. Бабосова та І. Николаєва. Учені вказують на необхідність дослідження сутності цього елемента культури особистості, його формування й розвитку. У їхніх дослідженнях закладаються концептуальні засади для здійснення перших теоретичних спроб розкриття сутнісного змісту цього феномена як складної системи, що має свою структуру, рівні та шляхи формування й розвитку [5, с. 24]. Світоглядна культура, як вказано у філософському енциклопедичному словнику, є «інтегральною ознакою змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю й способу його життя» [17, с. 569]. А як її компоненти розглядаються системно сформовані ціннісні якості, що визначають здатність людини до диференціального осягнення явищ навколишньої реальності в усій її різноманітності з проекцією на характер і якість діяльності.

Проте на межі 80–90-х рр. ХХ ст. світоглядна культура набуває витлумачення з акцентуванням уваги на аналітичному описі її зовнішніх проявів у низці публікацій і досліджень.

Так, А. Азархін розглядає світоглядну культуру як особливої якості світогляд, від-

повідно до якого людина здійснює культурний спосіб життя [3]. У 1986 р. в Києві опубліковано монографію «Світоглядна культура особистостей», авторський колектив якої в складі В. Іванова, Є. Бистрицького, М. Тарасенка, В. Козловського доходить висновку, що світоглядна культура характеризує специфічну властивість людини сприймати та перетворювати звичайну соціальну дійсність у необхідній для себе формі, адекватній соціальному характеру суспільної діяльності [12].

Особливу увагу науковці приділяють практичній ролі особистості – творця. Сутність формування світоглядної культури вони вбачають в інтелектуальному засвоєнні загальнолюдських знань, розумінні й осмисленні їх для самосвідомості та самовизначення особистості, у виробленні програми поведінки в духовно-практичній діяльності особистості [12].

Водночас Н. Соболева в праці «Світогляд і життєвий вибір особистості» виділяє такі складники поняття «світоглядна культура», як світоглядні цінності та світоглядна активність особистості. Автор вважає світоглядну культуру кінцевою крапкою в становленні цілісного світогляду особистості, способом внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів [15].

Таким чином, до кінця ХХ ст. в науці утверджується погляд на світоглядну культуру як еталон духовно-практичної життєдіяльності особистості, для якої культура є життєвою цінністю.

У складі світоглядної культури вчені виділяють такі основні чотири компоненти:

- знання;
- образ мислення;
- світоглядні цінності;
- творчу активність особистості.

Згодом з'являється більш емнісне визначення світоглядної культури. Науковці В. Андрущенко, Г. Позизейко, В. Смикал та О. Шаповал сходяться на думці, що світоглядна культура є вищим досягненням особистості, її духовно-практичним базисом, інтегральною, фундаментальною, цілісною, універсальною якістю особистості [4; 11; 14; 19]. Інші проведені дослідження, спрямовані на багатовекторність вивчення цього феномена, уточнюють дефініцію світоглядної культури, визначаючи шляхи й умови її формування в площині особистісного існування.

Так, О. Шаповал формує значення терміна «світоглядна культура» як особливим чином упорядковану організацію внутрішнього світу особистості, яка зумовлює способи її орієнтації в природному та со-



ціальному оточенні [19, с. 8–9]. Академік Академії педагогічних наук України В. Андрущенко вбачає у світоглядній культурі «духовно-практичну основу особистості, її внутрішній стрижень, джерело розуму, почуттів і волі, тобто мислення й переживання, та діяльність як активне відношення до дійсності» [4, с. 5].

На початку ХХІ ст. увагу дослідників (Л. Абросимова, Т. Горохівської, Н. Крамської, В. Лукевич, В. Шамсутдинова) привертає нерозривний зв'язок світоглядної культури особистості зі світовою, загальнолюдською культурою, такі вагомні детермінанти її формування, як національні й мовні особливості, історичні події, професійне середовище тощо.

Учені досліджують вплив на формування світоглядної культури особистості таких факторів, як окремі види мистецтва та наукові дисципліни, навчально-виховне середовище різних типів навчальних закладів [1; 19].

Продовжується уточнення дефініції поняття світоглядної культури. Визначено такі її функції: 1) освітньо-пізнавальну; 2) визначально-детермінуючу; 3) регулятивно-коригуючу; 4) діагностично-прогностичну; 5) виховну; 6) розвивальну; 7) соціально-адаптивну [19, с. 9].

На основі аналізу проведеного розмаїття тлумачень поняття «світоглядна культура», на нашу думку, можна виокремити три основні підходи:

– це окремий вид світогляду особистості, згідно з яким людина здійснює культурний спосіб життя [3; 9; 15];

– це властивість внутрішнього світу особистості, що є інтелектуальною основою її діяльності та мислення, спонукаючи людину до прояву активності [4; 7; 8; 14; 19];

– це специфічний прояв духовності індивіда, невід'ємний складник духовної культури людини, в основі якого лежать цінності особистості – духовна вісь [1; 10; 11].

Найбільш прийнятною з позиції педагогіки можна вважати останню дефініцію, оскільки вона визначає світоглядну культуру насамперед як компоненту загальної культури особистості, як елемент духовності. У цій якості світоглядна культура впливає на формування ієрархії цінностей особистості, виходячи з її світоглядних позицій. А відтак інформаційне насичення світогляду особистості визначає її ціннісні орієнтири, які направляють культурну діяльність індивіда, як внутрішню, так і зовнішню.

Саме накопичуючи в процесі життя й навчання світоглядний потенціал, людина має здатність вибирати з усього спектра

засвоєних поглядів, уявлень та ідей ті, що складають її переконання, життєву позицію, керуючись якими, вона засвоює загальнолюдську культуру, навколишній культурний простір, культурні цінності свого соціального середовища.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, світоглядна культура в сенсі особливої складової частини загальної культури особистості здійснює такі функції:

1) аналіз зовнішніх установок, норм і цінностей із позиції власного світогляду;

2) продукування особистих поглядів, позицій, переконань, норм та правил поведінки;

3) керівництво на їх основі взаємодіями індивіда з іншими людьми, діяльністю в іншому просторі, культурно-творчою діяльністю та самовдосконаленням.

Безумовно, світоглядна культура формується й розвивається впродовж усього життя. Накопичення корисної інформації, розширення кругозору, набуття життєвого досвіду та процеси, що відбуваються в суспільстві, наукові відкриття – усе це має вплив на світогляд людини. Водночас визначальним у формуванні світогляду є підлітковий період. Основні цінності закладаються в культурно-світоглядний фундамент особистості в старшому шкільному та студентському віці, що зумовлює необхідність організації діяльності (навчальної, суспільної, творчої) учнівської та студентської молоді.

Усе наведене дає можливість осмислити феномен світоглядної культури в контексті особливостей її становлення в процесі навчальної підготовки та виявлення основних функцій як визначальних регуляторів життєдіяльності молоді. Адже метою розбудови базової особистісної культури є формування світогляду та світоглядної культури майбутніх фахівців, що потребує відповідних методичних підходів і стимулюючих факторів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абросимова Л. Формирование мировоззренческой культуры студентов в вузе гуманитарного профиля: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Смоленск, 2009. 20 с.
2. Азархин А. Эстетические факторы развития мировоззренческой культуры личности: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.04 «Эстетика». К., 1986. 14 с.
3. Азархин А. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. К.: Наукова думка, 1990. 192 с.
4. Андрущенко В. Мировоззренческая культура современного учителя: проблемы формирования. Высшее образование Украины. 2002. № 3. С. 5.





5. Бабосов Е. Духовный мир советского человека. Минск, 1983. 334 с.
6. Балл Г. Культуротвірна функція психологічної науки: монографія. К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 264 с.
7. Горохівська Т. Історична наука як чинник формування світоглядної культури майбутнього вчителя. Сучасні інформаційні технології та інноваційна методика навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. К.; Вінниця, 2008. Вип. 18. С. 327–331.
8. Горохівська Т. Формування світоглядної культури майбутніх вчителів історії у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2009. 20 с.
9. Гребеньков В. Взаимосвязь мировоззренческой и методологической культуры в духовном мире личности офицера: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.11 «Социальная философия». М., 1993. 20 с.
10. Долженко В. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання»; СХУ ім. В. Даля. Луганськ, 2006. 20 с.
11. Позизейко Г. Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Брянск, 2002. 21 с.
12. Попович М. Нарис історії культури України. К.: АртЕк, 1999. 728 с.
13. Психологический словарь / под ред. В. Войтюк. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
14. Смикал В. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2002. 22 с.
15. Соболева Н. Мировоззрение и жизненный выбор личности. К.: Наукова думка, 1989. 124 с.
16. Федотова В. Практическое и духовное освоение действительности. М.: Наука, 1991. 135 с.
17. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ильичев, П. Федосеев и др. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
18. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 742 с.
19. Шаповал О. Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». К., 2000. 17 с.

УДК 378: [338.48:005.336.2]

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Кулешова О.В., к. психол. н., доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

Міхеєва Л.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

У статті пропонується огляд деяких підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Автори розглядають професійну компетентність як основну умову професійного становлення майбутніх фахівців сфери туризму. У статті визначені шляхи формування професійної компетентності фахівців сфери туризму.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, професійна компетентність, фахівці сфери туризму.

В статье предлагается обзор некоторых подходов отечественных и зарубежных ученых к понятиям «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Авторы рассматривают профессиональную компетентность как основное условие профессионального становления будущих специалистов сферы туризма. В статье определены пути формирования профессиональной компетентности специалистов сферы туризма.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, специалисты сферы туризма.

Kuleshova O.V., Mikheieva L.V. PROFESSIONAL COMPETENCE AS A CONDITION OF FORMATION FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONALISM IN THE SPHERE OF TOURISM

The article proposes an overview of several approaches of domestic and foreign scientists on the concepts of "competence", "competency", "professional competence". The authors consider professional competence as the main condition for the professional development of future specialists in the sphere of tourism. The article defines the ways of forming the professional competence of specialists in the sphere of tourism.

**Key words:** competence, competency, professional competency, specialists of the sphere of tourism.





**Постановка проблеми.** Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму є досить актуальною в сучасних соціально-економічних умовах, оскільки розвиток туризму в Україні є одним із важливих і перспективних економічних напрямів. Сучасні тенденції розвитку системи неперервної освіти, нові соціально-економічні умови функціонування ринку туристичних послуг, конкурентоздатність туристичної галузі на міжнародному ринку, забезпечення якості туристичного продукту вимагають формування нового покоління фахівців сфери туризму. Тому основне завдання навчальних закладів полягає в забезпеченні якісної професійної освіти та підготовці затребуваних фахівців для ринку туристичних послуг.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій** свідчить про зростання уваги до даної проблеми у вищій школі. Сьогодні питання розвитку туристської освіти розглянуто в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: розроблено концептуальні засади розвитку туризму (В. Пазенок, В. Федорченко); з'ясовано сучасні тенденції розвитку туризму в контексті світових вимог (І. Бочан, Т. Ткаченко, В. Цибух); визначено філософські, соціологічні та культурологічні аспекти професійної підготовки кадрів для сфери туризму (В. Антоненко, І. Зязюн, О. Левицька, Я. Любимий, В. Лях, Т. Пархоменко, Р. Шульман, П. Яроцький).

Узагальнюючи зарубіжні праці науковців, можна виділити такі напрями досліджень: загальні питання становлення й розвитку туристської освіти (П. Гамбл, Ф. Гоу, В. Лапж, К. Маки, Д. Павесік, К. Патлоу, А. Поллок, Д. Пратт, Д. Річі, М. Хайвуд, Д. Хусс, Д. Хаукінс, Е. Шафер, Д. Еванс); проблеми стандартизації у сфері туристської освіти (В. Сведлов, Г. Кібеді, П. Ботт, А. Халл, А. Шаде); питання якості професійної підготовки кадрів для сфери туризму (Д. Банк, Л. Беррі, К. Вітт, А. Мулеманн, Д. Ніколлс, А. Парасураман, В. Цайтхалм, Р. Хілл).

**Постановка завдання.** Мета статті – дослідити професійну компетентність майбутніх фахівців сфери туризму.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні туризм в Україні недостатньо розвинений, про що свідчить ряд факторів. Так, за підсумками 2010 р., Україна посіла 85 позицію зі 139 у рейтингу країн за рівнем розвитку туристичної галузі згідно з даними експертів ВЕФ [13]. Більшість фахівців зазначають, що Україна може приймати до 10 млн туристів на рік, фактично ж їх кількість не перевищує 2,4 млн осіб щороку. Причинами цього є кризовий стан економіки, нерозвиненість туристичної ін-

фраструктури, низька якість сфери послуг. У 2011 р., за даними державної служби статистики України, на території України здійснював діяльність 4 791 суб'єкт туристичної діяльності, а зайнята на них середньооблікова чисельність штатних працівників становила 14,4 тис. осіб. Проте лише половина з них має вищу та середню спеціальну освіту в галузі туризму – 7,5 тис. осіб [14]. Слід зазначити, що стрімкий розвиток туристичної індустрії привабив до галузі значну кількість фахівців із непрофільною освітою, які здобували професійні знання та навички безпосередньо в процесі роботи. Це пояснюється тим, що система підготовки кадрів для туризму в часи його становлення була практично відсутня. Крім того, постала інша проблема: потенційні роботодавці, за рідкісним винятком, вважають, що приймати на роботу вчорашніх випускників – не вигідно і нерентабельно. Роботодавцями виявлено низку «класичних» недоліків, властивих молодим фахівцям: дефіцит практичних умінь; невиправдано завищені вимоги та амбіції випускників; невміння реально оцінювати особливості обраної професії; відсутність досвіду спілкування в роботі з клієнтами, партнерами та роботодавцями тощо. Це свідчить про певні проблеми у підготовці фахівців із туризму. Для вирішення вищезазначених проблем та для інтеграції України у світові ринки, у т. ч. і в міжнародне туристичне співтовариство, необхідно, щоб у галузі працювали конкурентоспроможні, професійно мобільні, висококваліфіковані фахівці, підготовлені на рівні світових стандартів.

І.О. Бочан зазначає, що «сучасний фахівець із туризму – це фахівець, який володіє соціальними, гуманітарними, культурологічними, історичними, правовими, естетичними, рекреаційними, екологічними, економічними та іншими аспектами знань, крім того, володіє двома-трьома іноземними мовами, сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями, технологіями гостинності й обслуговування відповідно до світових стандартів надання якісних туристичних послуг» [2].

В.О. Квартальнов [6] підготовку туристичних кадрів розглядає як педагогічну систему, окреслюючи такі основні властивості цієї системи: цілісність; реалізація поставлених цілей; взаємозалежність структурних елементів системи професійної підготовки фахівців туризму; високий кваліфікаційний рівень підготовлених кадрів щодо організації і надання туристичних послуг на відповідному рівні менеджменту.

В.К. Федорченко [9] у своїх дослідженнях професійну підготовку фахівця туризму



розглядає як підготовку кваліфікованого технолога, організатора та менеджера.

Важливе значення для фахівця сфери туризму, на думку І.В. Зоріна [5], мають такі якості: особистісні (позитивне ставлення до професійного середовища, ентузіазм, уміння вести переговори, комунікативність, фізична витривалість, працелюбство) та професійні (володіння комп'ютерною технікою, володіння знаннями щодо географії туристичних турів і туристських центрів, основ маркетингу та продажу, володіння інформацією щодо аналізу потреб туристичного ринку).

В.Т. Лозовецька зазначає, що у контексті сучасних вимог і потреб роботодавців вбачає у конкурентоспроможному працівникові фахівця, здатного самостійно приймати професійні рішення, творчо розв'язувати складні професійні завдання, спрямовані на забезпечення потрібної якості туристичних послуг та задоволення потреб і уподобань споживачів. Для підготовки сучасного фахівця сфери туризму суттєвим завданням для викладачів є: формування професійних знань і умінь щодо прогностичного бачення результатів праці у забезпеченні конкурентоспроможності туристичного продукту; розвиток основних психологічних характеристик емоційної інтелігентності фахівця; адекватне сприйняття вимог та потреб сучасного споживача сфери послуг та туризму; формування умінь розв'язання типових і нетипових професійних проблем, пов'язаних із визначенням стратегії поведінки стосовно задоволення індивідуальних вимог та уподобань споживача; мобільність в опануванні додатковими знаннями та уміннями щодо надання додаткових послуг; варіативність, гнучкість, готовність до постійного професійного саморозвитку та самовдосконалення [7].

Отже, науковці наголошують на тому, що основне завдання навчальних закладів туристського напрямку полягає в забезпеченні якісної професійної освіти та підготовці фахівців до діяльності в умовах ринку. Слід зазначити, що ця сфера діяльності стрімко змінюється, клієнти стають вибагливішими, але так само хочуть, щоб їх дивували, вигадували і дарували їм свято. Тому навчальні заклади, які готують фахівців сфери туризму, повинні шукати особливі підходи до підготовки професіоналів. У зв'язку з цим, на наш погляд, є доцільним дослідити і розкрити поняття «компетентність», «професійна компетентність», які є умовою формування професіоналізму фахівців сфери туризму.

Науковці відзначають, що, рухаючись шляхом професійної діяльності, людина

повинна переборювати на кожному етапі кризи професійного становлення. Одним із таких критичних моментів є становлення професійної компетентності і, як наслідок, професіоналізму.

Професіоналізм – цілісне особистісне утворення, що включає в себе цілий комплекс особливостей людини; ступінь відповідності характеристик особистості та підготовленості до успішного здійснення професійної діяльності, можливості досягати найвищих результатів у її здійсненні. Невід'ємною частиною професіоналізму є професійна компетентність.

У теорії компетентнісного підходу виділяють два базових поняття: компетенція і компетентність. Під компетенцією науковці розуміють сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність трактують як оволодіння людиною відповідними компетенціями, що передбачає її особистісне ставлення до цих компетенцій і до предмету діяльності.

Компетентність – це наявність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної діяльності в окремій предметній сфері. Це потенційна готовність вирішувати завдання з розумінням справи, постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного використання цих знань у конкретних умовах, іншими словами, володіння оперативними та мобільними знаннями.

Поняття «компетентність» у педагогічній науці часто ототожнюється з поняттям «професійна компетентність». Автор українського педагогічного словника С.У. Гончаренко цей термін визначає таким чином: (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [10, с. 149].

С.М. Вишнякова визначає поняття «професійна компетентність» як формування на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості та суспільства якостей, які дають можливість людині найбільш повно реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності, відповідно до суспільно необхідного розділення праці та ринкового механізму стимулювання [3].

В.С. Безрукова визначає професійну компетентність як здібність людини практично використовувати свої знання та уміння, використовувати усі свої розумові, психологічні і навіть фізичні можливості. Вона включає: спеціальну компетентність (готовність до самостійного виконання професій-



но-виробничих завдань; уміння оцінювати результати своєї праці, здібність самостійного придбання нових знань та умінь), соціальну компетентність (здібність до групової та колективної діяльності і співпраці з іншими робітниками, готовність брати на себе відповідальність за результати праці). Професійна компетентність – це також особистісна якість забезпечувати високий рівень саморозвитку, перехід від «неусвідомленої компетентності» до «усвідомленої компетентності» [1].

Деякі науковці стверджують, що професійна компетентність є інтегративною якістю і виявляється в діяльності, поведінці, вчинках людини та розглядається як цілісна особистісна якість, що ґрунтується на певному рівні розвитку інтелектуальних та розумових здібностей, таких як аналіз, синтез, порівняння, систематизація, тощо; на загальнобіологічних властивостях випередження та ймовірного прогнозування дійсності; на сукупності необхідних для реалізації професійної діяльності особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, організованість, відповідальність.

Професійна компетентність у контексті концепції «інтегрованого розвитку компетентності», розробленої шведськими й американськими науковцями (В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед), включає знання й уміння з різнобічних сфер життєдіяльності людини, необхідні для формування умінь і навичок здійснення діяльності творчого рівня [4].

А.К. Маркова розглядає професійну компетентність як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що надає можливість діяти самостійно та відповідно, як опанування людиною здатності та вмінь виконувати певні трудові функції. Вона так характеризує основні сутнісні категорійні ознаки поняття «компетентність»: компетентність не зводиться до освіченості; компетентність є поєднанням психічних якостей, які надають змогу діяти самостійно та відповідально; основою суджень про компетентність є оцінка та вимір кінцевого результату діяльності; компетентність є характеристикою окремої людини і виявляється у результаті її діяльності [8].

Згідно з розумінням О.О. Бодальова, В.І. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.О. Сластьоніна, професійна компетентність є складним системним утворенням, основними елементами якої є:

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

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

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

– підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, оцінок внутрішнього і зовнішнього досвіду, реальності та перспектив, а також вимог, які визначають характер професійної діяльності та поведінки фахівця;

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

– підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [11, с. 334–335].

На нашу думку, більш конкретним та всебічним визначенням компетентності фахівця як потенційної можливості до ефективної діяльності є визначення М.А. Чошанова: «Компетентність – це сума трьох компонентів: мобільності знань, гнучкості методу (рівень мінімальної компетентності) та критичності мислення (рівень медіальної компетентності) [15, с. 6–8].

Є.В. Трифонов обґрунтував конструкти, на основі яких формулюються загальні якості, необхідні фахівцеві-професіоналу:

1. Духовна компетентність. Розуміння сенсу та мети життя, його цілей, ієрархії ідеалів, відношення до професійної діяльності в умовах даного виду праці.

2. Психічна компетентність. Наявність здатностей, знань, умінь і навичок ефективної самоорганізації психіки, її функціонування в умовах фізичного та соціального середовища діяльності. Наявність здатностей, знань, умінь і навичок ефективного керування психікою підлеглих в умовах даного виду праці.

3. Загальна фізична компетентність. Наявність здатностей, знань, умінь і навичок ефективного самоуправління фізичним станом організму та керування фізичним станом організму підлеглих.

4. Інтелектуальна компетентність. Наявність спеціально-наукових знань, умінь, навичок із конкретної спеціальності, спеціалізації, службової посади.

5. Технологічна компетентність. Наявність умінь і навичок фізичної діяльності за фахом, роботи з технічними засобами діяльності в умовах даного виду праці.





6. Соціальна компетентність. Наявність здатностей, знань, умінь і навичок ефективної взаємодії як у ролі підлеглого з керівниками, так і у ролі керівника з підлеглими. Наявність здатностей, знань, умінь і навичок керування трудовим колективом, формування й підтримки нормального соціально-психічного клімату в колективі [12, с. 12].

Усе вищезазначене дає нам підставу дійти висновку, що професійна компетентність фахівця сфери туризму – це професійно-особистісна характеристика, яка визначає його можливості та здібності до реалізації та прогнозування професійної діяльності, використання набутих компетенцій щодо аналізу та прогнозування попиту на туристичні послуги, вирішення складних ситуацій і завдань щодо забезпечення конкурентоспроможності туристичних продуктів.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та вітчизняний досвід підготовки фахівців сфери туризму дає можливість визначити оптимальні педагогічні умови, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму в процесі професійної підготовки, а саме:

- поєднання теорії і практики (взаємодія з діючими туристськими комплексами, стажування тощо);

- включення до навчального плану та вивчення майбутніми фахівцями кількох іноземних мов;

- створення комунікативного середовища засобами інформаційно-комунікативних технологій;

- використання інноваційних форм та методів формування професійних компетенцій.

**Висновки з проведеного дослідження.** Дослідивши професійну компетентність майбутніх фахівців сфери туризму, ми дійшли висновку, що в умовах сучасних економічних відносин, гострої конкуренції на туристичному ринку особливого значення набуває проблема підготовки кадрів сфери туризму, які мають володіти професійними компетенціями щодо забезпечення конкурентоспроможності туристичних продуктів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні складових частин професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.

2. Бочан І.О. Особливості економіки і організації туристичного бізнесу. Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2014. У 2-х т. Т.1. С. 9–13.

3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО. 1999. 538 с.

4. Дубчак О., Покладова В., Стефаненко Н. Психологічні умови формування «гнучкої» особистості. Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра. Матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. К., 2004. С. 20–21.

5. Зорин И.В. Теоретические основы профессионального туристического образования. М.: Сов. спорт, 2001. 252 с.

6. Квартальнов В.А. Теория и практика туризма: учебник. М.: Финансы и статистика, 2003. 672 с.

7. Лозовецька В.Т. Психолого-педагогічні умови професійного саморозвитку фахівця туризму в сучасних умовах праці. Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. Вип. 2. Львів, 2010. С. 3–9.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

9. Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Цехмістрова Г.С. Педагогіка туризму: навч. посіб. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 296 с.

10. Професійна освіта: Словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін. К.: Вища школа, 2000. 380 с.

11. Психология и педагогика: учеб. пособ. / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.

12. Трифонов Е.В. Психологическая антропология человека. Русско-англо-русская энциклопедия. 2008. 562 с.

13. Туризм и отдых в Украине-2012: мечты и реальность. URL: <http://rb.com.ua/rus/marketing/tendency/8538/>.

14. Туристична діяльність в Україні у 2011 році. Статистичний бюлетень. Київ: Державна служба статистики України, 2012. 78 с.

15. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996. 160 с.





УДК 378.091.2:[616.314-083:005.336.2]](477)(045)

## МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЗУБНИХ ГІГІЄНІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лисиця Д.Л.,  
викладач, голова циклової комісії  
Рівненський державний базовий медичний коледж  
аспірант кафедри психології та педагогіки  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розглянуто поняття педагогічного моделювання. Представлено модель формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів. Завдяки методу моделювання досліджено особливості підготовки майбутніх зубних гігієністів у медичному коледжі. Розроблена модель вирішує проблему оптимізації навчання з урахуванням компетентнісного підходу на основі визначених педагогічних умов.

**Ключові слова:** модель професійної компетентності, педагогічне моделювання, професійна компетентність, зубний гігієніст, компетентнісний підхід.

В статье рассмотрено понятие педагогического моделирования. Представлена модель формирования профессиональной компетентности будущих зубных гигиенистов. Благодаря методу моделирования исследованы особенности подготовки будущих зубных гигиенистов в медицинском колледже. Разработанная модель решает проблему оптимизации обучения с учетом компетентностного подхода на основе педагогических условий, которые были определены ранее.

**Ключевые слова:** модель профессиональной компетентности, педагогическое моделирование, профессиональная компетентность, зубной гигиенист, компетентностный подход.

Lysytsia D.L. THE MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE DENTAL HYGIENISTS

The article studies the concept of pedagogical modeling. It also represents the model of professional competence of the future dental hygienists. By virtue of modeling method the specialty of future dental hygienists' education in the medical college is investigated. The designed model solves the problem of teaching optimization taking into consideration the competent approach on the basis of definite pedagogical conditions.

**Key words:** model of professional competence, pedagogical modeling, professional competence, dental hygienist, competent approach.

**Постановка проблеми.** Сучасний фахівець, як його розглядає суспільство, – це особа, яка володіє певними знаннями, уміннями, навичками, ефективно застосовує свій потенціал у вирішенні нестандартних задач, що виникають у професійній діяльності, самостійно приймає рішення і відповідає за їх результат, самовдосконалюється та прагне до творчого розвитку, володіє комунікативними якостями. Саме ці важливі риси людини визначають професійну компетентність фахівця.

Нині виникла потреба у фахівцях, які поєднують у собі особистісні та професійні якості, що є основою для виконання завдань професійної діяльності. Саме тому процес професійної підготовки у медичних коледжах спрямовується на підготовку до професійної діяльності шляхом формування професійної компетентності.

Компетентнісний підхід у підготовці таких фахівців регламентується застосуванням спеціальних педагогічних умов, які розкривають суть якісного формування та відображаються у структурній моделі професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної компетентності знайшли своє відображення у дослідженнях таких вчених, як: Н. Бібік, О. Бігич, О. Бірюк, І. Булах, Г. Ельнікова, І. Єрмаков, І. Зимняя, С. Клепко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа, А. Хуторской, В. Шадриков, С. Шишов та ін.

Дослідженням професійної компетентності медичних фахівців займалися Л. Борисюк, М. Дем'янчук, Я. Кульбашна, Л. Романишина, М. Шегедин та ін.

Думка вчених про метод моделювання, спрямований на трансформацію традиційної освітньої парадигми у компетентнісну, простежується у наукових працях таких авторів: М. Головань, М. Жалдак, Г. Загричук, А. Кузьмінський; В. Луговий, М. Мруга, Л. Отрощенко, Ю. Сурмін, Н. Тітаренко, А. Ходорчук, І. Шмиголь, О. Шубін, В. Ягупов та ін.

**Постановка завдання.** Зробивши висновки з вищевикладеного, можна стверджувати, що науковці постійно працюють над проблемами компетентнісного підходу у формуванні професійної компетентності



фахівців, всебічно досліджують метод моделювання. Але проблема розробки структурної моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів залишається актуальною та недостатньо вивченою.

**Мета статті** – визначення поняття «модель»; розробка та обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У контексті дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів виникає потреба розробки та реалізації моделі, яка відповідає сучасним тенденціям у професійній освіті та вимогам до підготовки студентів у медичних коледжах.

Даний метод дозволяє розкрити суть компетентнісного підходу у підготовці майбутніх зубних гігієністів, аргументувати локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу та відобразити цілісну систему – від постановки мети до отримання кінцевого результату. Суть методу моделювання полягає у створенні та дослідженні моделі, яку розглядають як певний аналог відповідного фрагменту дійсності.

Моделювання – це процес створення моделі, одна з основних категорій теорії пізнання.

Широке застосування поняття «модель» у багатьох видах діяльності (наукова, освітня, медична, технологічна) пояснюється зручністю відображення та відтворення в простому й узагальненому вигляді структури, властивостей, взаємозв'язків між елементами об'єкта, що досліджується, за допомогою схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул. Завдяки моделі можна відобразити цілісний педагогічний процес у ході формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

Перед нами постала проблема розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів. Модель передбачає організацію професійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію у вивченні дисциплін циклу професійної підготовки, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання.

Під час створення структурної моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів ми керувалися такими методологічними передумовами:

1) модель повинна цілісно відображає структуру, зміст, мету, засоби, результат

підготовки даних фахівців стоматологічного профілю;

2) завдяки відмежуванню суттєвих ознак об'єкта моделювання від несуттєвих необхідно визначити основні засоби побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

Для нашого дослідження було обрано моделювання як основний метод прогнозування та побудови теоретичної структурної моделі. Нами використовувалася теоретична модель прогностичного характеру.

Теоретична модель є графічним відображенням цілісного освітнього процесу, який включає компоненти формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів в умовах медичного коледжу. У такій структурній моделі відображаються основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованих процесів формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів. Головним освітнім результатом реалізації теоретичної моделі повинен стати більш високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів. Розроблену нами модель можна розділити на блоки: цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний, результативний.

Цільовий блок розкриває головну мету навчально-виховного процесу: формування й розвиток професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

Теоретично-методологічний блок передбачає наявність основних методологічних підходів, принципів та дидактичних теорій щодо формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

Змістовий блок виокремлює основні компоненти змісту професійної освіти: теоретичні знання, практичні вміння та навички.

Організаційно-діяльнісний блок складається з форм, методів та технологій, які використовуються в освітньому процесі і спрямовані на досягнення мети педагогічного експерименту.

В основі результативного блоку лежить розробка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів, відбір діагностичного інструментарію для їх вимірювання й організація системи контролю. Він відображає результати експериментальної діяльності з формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів в умовах медичного коледжу.

Формування професійної компетентності базується на системі наукових підходів, реалізація котрих забезпечується визначенням, теоретичним обґрунтуванням та експериментальною перевіркою ефектив-



ності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів у медичному коледжі. Це вимагає реалізації цілої низки підходів, насамперед системного, аксіологічного, особистісно-зорієнтованого, акмеологічного, діяльнісного.

Сукупність принципів формування змісту та організації навчання професійно-зорієнтованих дисциплін дозволяє конкретизувати провідні ідеї та підходи до формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

У нашому дослідженні враховано, що принципи, як регулятивні положення, що визначають особливості організації та конструювання освітнього процесу та діяльності суб'єктів, які беруть у ньому участь, є наслідком урахування педагогічних закономірностей.

Опираючись на дослідження Ю.К. Бабанського [2, с. 313], який узагальнив педагогічні закономірності та власні спостереження, ми можемо виявити певні взаємозалежності між:

1) цілями освіти майбутніх зубних гігієністів та професійно-зорієнтованою підготовкою в умовах медичного коледжу;

2) побудовою змісту навчання циклу дисциплін професійної та практичної підготовки з інтегрованими цілями навчання, виховання й розвитку в процесі їх освоєння студентами в контексті компетентнісного підходу;

3) розвитком професійних мотивів і цінностей студентів, майбутніх зубних гігієністів та практичної спрямованості вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін;

4) якістю професійно-зорієнтованої підготовки та її спрямованістю на формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів, мотивів і цінностей їхньої майбутньої професійної діяльності, раціональної організації та управління освітнім процесом і всіма видами діяльності його суб'єктів.

Виявлені взаємозалежності стали визначальними для відбору принципів формування змісту навчання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх зубних гігієністів в умовах медичного коледжу.

У своєму дослідженні М.Г. Чобітько вказує, що проектування змісту навчання повинно реалізовуватися в контексті загальнодидактичних принципів навчання (науковості, системності, професійної спрямованості) [9, с. 136]. Даний принцип визначає, що всі рішення, які приймаються у процесі навчання, повинні базуватися на об'єктивних наукових фактах без ураху-

вання суб'єктивних думок стосовно того чи іншого рішення. Завдяки цьому встановлюється необхідність співставлення між об'єктивним науковим знанням і перспективою розвитку галузі, відповідно й спрямованість на підготовку майбутніх зубних гігієністів до професійної діяльності.

Враховуючи важливість даного принципу, ми вважаємо доцільним його застосування у структурі моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

У процесі професійної підготовки майбутніх зубних гігієністів знання та вміння, отримані під час вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, нерозривно пов'язані між собою та утворюють цілісну систему. Саме на цьому ґрунтується принцип системності. Він забезпечує структурну організацію безперервної професійної підготовки майбутніх зубних гігієністів. На нашу думку, навчальний матеріал із даних дисциплін повинен засвоюватися на трьох рівнях: відтворення, розуміння та засвоєння. Перший рівень передбачає отримання загальних уявлень про дисципліни професійно-зорієнтованого спрямування. На другому рівні студенти засвоюють теоретичні знання, на третьому – доповнюють їх практичними вміннями, які досягаються завдяки вправам і тренуванням.

Принцип професійної спрямованості націлює на проектування змісту навчання професійно-зорієтованим дисциплінам, на розвиток і формування професійно значущих умінь та цілеспрямоване навчання студентів застосовувати їх у майбутній професійній діяльності [1, с. 17].

Н.В. Стучинська у своїх дослідженнях вказує на те, що рівень професійної спрямованості залежить від двох компонентів – від ставлення студента до дисципліни і ставлення до професії [7, с. 89].

Застосування принципу професійної спрямованості у моделі формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів передбачає розвиток критичного мислення, оволодіння необхідною медичною термінологією, розвиток мотивації і бажання до безперервної самоосвіти. Професійна спрямованість забезпечується наявністю міждисциплінарних зв'язків, які формують зміст освіти майбутніх зубних гігієністів. Вміння систематизувати та поєднати знання та вміння з різних навчальних дисциплін формує інтерес і ціннісне ставлення як до обраної професії, так і до належного рівня професійної підготовки [3].

Застосування принципу інтеграції дозволяє забезпечити взаємозв'язок елементів у вивченні різних дисциплін ци-





клу професійної та практичної підготовки. Він орієнтує на цілеспрямовану і систематичну реалізацію внутрішньодисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків як основного механізму інтеграції знань за рахунок впровадження активних інноваційних методів, засобів навчання і виховання, педагогічних технологій.

Відображення закономірності зміни структури змісту навчання у поєднанні з методами навчання на основі логіко-пізнавальних протиріч освітнього процесу і характеристика способів реалізації цих закономірностей відповідно до цілей освіти передбачає принцип проблемності.

У своїх дослідженнях В. Оконь вказує на переваги розв'язування студентами проблеми перед простим завданням готової інформації. «Перевага проблемного навчання полягає у тому, що, розв'язуючи проблему, учень активно мислить, а це приводить не тільки до міцності й глибини знань, набутих самостійно, але й до найціннішої якості розуму – уміння орієнтуватися в будь-якій ситуації та самостійно знаходити шляхи рішення будь-якої проблеми» [5, с. 236].

Принцип проблемності передбачає поєднання систематичної пошукової діяльності студентів із засвоєнням ними готових висновків науки. Процес взаємодії викладання й учіння орієнтований на формування світогляду об'єктів освітнього процесу, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання і розумових (у т. ч. і творчих) здібностей у процесі засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, що детерміновані системою проблемних ситуацій [4, с. 257].

Пріоритетним завданням сучасної системи професійної освіти є спрямування студентів на вироблення позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання. Це дозволяє формувати цілісну всесторонню розвинену особистість. Нині, у час переходу на нову систему освіти, перед навчальним закладом стоїть завдання, спрямоване на формування у студентів бажання вчитися, досягати відповідних цілей.

Застосування інноваційних технологій дозволяє стимулювати студентів до навчальної діяльності через створення навчально-виховних ситуацій, спрямованих на розвиток їхніх потенційних можливостей і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання та формувати позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності.

Принцип технологізації орієнтує на широке впровадження до процесу професійної підготовки майбутніх зубних гігієністів сучасних педагогічних технологій. У педагогічній літературі термін «технологія»

використовують у таких значеннях: як синонім понять «методика» чи «форма організації навчання» (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності); як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм; як сукупність і послідовність методів і процесів, спрямованих на одержання запланованого результату. Лише третє значення зберігає основний смисл технології, суть якої полягає в попередньому визначенні діагностичної мети і засобів її реалізації [8, с. 164].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, можна визначити зміст та побудувати теоретичну структурну модель формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів.

У контексті дослідження формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів дана структурна модель розглядається як функціонально цілісна система цілей і завдань міждисциплінарного змісту, взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, єдності дидактико-методичного комплексу, освітніх результатів і управління якістю навчання. Під час створення моделі враховано особливості майбутньої професійної діяльності студентів, компоненти професійної компетентності, сформованість яких характеризує ефективність реалізації розробленої нами моделі. Нами виявлено, що зміст та процес професійної підготовки майбутніх зубних гігієністів потребує модернізації та переходу до компетентнісного підходу у професійній медичній педагогіці.

З метою впровадження в освітній процес підготовки майбутніх зубних гігієністів компетентнісного підходу, згідно з моделлю формування їх професійної компетентності, вважаємо за необхідне далі працювати над експериментальним дослідженням.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаліч В.А. Формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2006. 20 с.; Бабенко Т.П. Дослідницька діяльність студентів у контексті реформування медсестринської освіти. Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи. 2011. № 3. С. 19–20.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
3. Зеленецкая Т.С. О формировании компетентности. Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 108–111.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.





5. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. М.: Высш. шк., 1990. 382 с.

6. Системний підхід у вищій школі: навч. посіб. / упоряд. Т.Д. Кочубей, К.В. Іващенко. Умань: ПП Жовтий О.О., 2014. 131 с.

7. Стучинська Н.В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математич-

них дисциплін: дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. К., 2008. 483 с.

8. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.

9. Чобітько М.Г. Педагогічні принципи особистісноорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2005. Вип. 1. С. 135–141.

УДК 378.14:371

## ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ВИСОКИМ РІВНЕМ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я НА ЗАСАДАХ НЕПЕРЕРВНОСТІ ТА НАСТУПНОСТІ

Мосейчук Ю.Ю., к. н. з фіз. вих. і спорту, доцент,  
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті зосереджено увагу на доцільності впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури концепції, що базується на засадах неперервності та наступності. Авторська концепція охоплює мету, завдання, конкретні орієнтири, структурні елементи та основоположні засади, теоретико-методологічні аспекти і засадничі площини; базується на конкретних принципах діяльності та має практичний зміст і пріоритетні напрями. Її впровадження дозволить сформулювати у майбутніх учителів високий рівень культури здоров'я.

**Ключові слова:** концепція, етапи проектування концепції, неперервність і наступність, професійна підготовка, культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури.

В статье сосредоточено внимание на целесообразности внедрения в профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры концепции, базирующейся на принципах непрерывности и преемственности. Авторская концепция охватывает цели, задачи, конкретные ориентиры, структурные элементы и основополагающие принципы, теоретико-методологические аспекты и основные плоскости; базируется на конкретных принципах деятельности и имеет практический смысл и приоритетные направления. Ее практическое внедрение позволит сформировать у студентов высокий уровень культуры здоровья.

**Ключевые слова:** концепция, этапы проектирования концепции, непрерывность и преемственность, профессиональная подготовка, культура здоровья, будущие учителя физической культуры.

Moseychuk Yu.Yu. PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION WITH A HIGH LEVEL OF HEALTH CULTURE ON THE BASIS OF UNINTERRUPTENCE AND CONTINUITY

The article focuses on the expediency of developing and introducing into the professional training of future teachers of physical education an integral concept based on the principles of uninterruptedness and continuity. The author's concept covers the purpose, tasks, specific landmarks, structural elements and foundations, theoretical and methodological aspects and the fundamental area; is based on specific principles of activity and has practical content and priority directions. Its practical implementation will enable the students of the physical education departments to form a high level of health culture.

**Key words:** conception, stages of concept development, uninterruptedness and continuity, professional training, health culture, future teachers of physical education.

**Постановка проблеми.** Нині не викликає сумнівів той факт, що культуру здоров'я кожної людини доцільно розглядати у якості головної запоруки благополуччя всього українського суспільства. Однак у нашій країні спостерігаються певні негативні тен-

денції у цій сфері. Зокрема, стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру. З огляду на це варто спрямувати зусилля на формування культури здоров'я. Для учителя фізичної культури високий рівень сформова-



ності культури здоров'я виступає не лише необхідною реальністю, а й запорукою високого професіоналізму. Очевидним є те, що формування професіонала, який організовуватиме фізичне виховання, передбачає розробку цілісної концепції професійної підготовки. Отже, для розширення теоретико-методологічних горизонтів формування у студентів факультетів фізичного виховання культури здоров'я, насамперед, передбачається розробка цілісної концепції професійної підготовки майбутніх учителів на засадах неперервності та наступності.

До головних передумов, покладених в основу розробки концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я, належать: усвідомлення необхідності кардинальних змін ситуації, що склалася на ринку освітніх послуг, урахування спрямованості освітнього процесу; потреба системного вдосконалення процесу формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури відповідно до неперервної професійної освіти; пошук інноваційних можливостей та розробка нових навчальних курсів у навчальних закладах різних рівнів акредитації, де навчаються майбутні учителі фізичної культури; необхідність системного та комплексного запровадження освітніх інновацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Насамперед відзначимо, що у напрацюваннях фахівців проаналізовано сутність наукової дефініції – «концепції». Так, з'ясовано, що цей науковий термін походить від латинського слова – «conception», що у дослівному перекладі означає сукупність. У педагогічному словнику розглядається як «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії, яка повинна представляти загальну думку та основну ідею [2, с. 177]. Подібні погляди декларує В.П. Полонський, який доводить, що це «провідна думка, що визначає стратегію дій при здійсненні реформ, програм, проєктів, планів» [8, с. 158]. У словнику іншомовних слів термін «концепція» має декілька трактувань: по-перше, система поглядів на певне явище; по-друге, основна ідея будь-якої теорії; по-третє, ідейно-творчий задум. На думку українських науковців І.Г. Єрмакової та В.В. Нечипоренка [9], виважений підхід до розробки концепції дозволяє оптимально забезпечити розвиток особистості у конкретному контексті.

На основі аналізу напрацювань фахівців встановлено, що розробка концепції має бути представлена у вигляді опису взає-

мопов'язаних елементів. Однак можемо констатувати, що системних досліджень, присвячених розробці концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я на засадах неперервності та наступності, не було проведено. Цей факт ми поклали в основу написання статті.

**Постановка завдання.** Мета – проаналізувати основні етапи розробки концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я та розкрити механізм її впровадження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні ми виходили з робочої гіпотези про те, що нині необхідна організація цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що передбачає формування у них суб'єктивних позицій щодо потреби сформованості високого рівня культури здоров'я. Тобто, концепцію розглядаємо як цілісні та системні погляди на процес проектування неперервності та наступності у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я. Вважаємо, що розробка концепції – це особливий вид інноваційної поліфункціональної діяльності викладачів, за допомогою якої створюється належне освітнє середовище для формування професійної компетентності особистості майбутнього учителя фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я. В основу авторської концепції покладено положення, згідно з яким майбутній фахівець буде компетентною особистістю, якщо його професійна підготовка відбуватиметься на основі неперервності та наступності під час формування культури здоров'я. Використання теоретичних та практичних знань, які стосуються збереження культури здоров'я, отримані у процесі неперервної професійної підготовки («молодший бакалавр», «бакалавр», «магістр»), дозволить підвищити рівень професіоналізму і дасть можливість майбутнім учителям фізичної культури успішно будувати професійну кар'єру.

У нашому баченні розробка концепції – це не лише діяльність, а й, передусім, послідовна зміна професійної підготовки майбутніх фахівців. Розглядаємо таку діяльність як творчий процес, що передбачає використання авторських ідей, охоплює організацію індивідуальної та колективної діяльності усіх учасників освітнього процесу та охоплює три етапи: *початковий, основний, заключний*.

На *початковому* етапі було визначено мету та завдання. Так, мета концепції



професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури спрямована на визначення гуманістичних орієнтирів під час формування культури здоров'я на засадах неперервності та наступності. До *основних завдань віднесено*: підтримку та стимулювання розвитку індивідуальності студента на основі виявлення його задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб у контексті збереження та зміцнення здоров'я та формування культури здоров'я; формування свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір та приймати відповідальні рішення щодо збереження та зміцнення як свого власного здоров'я, так і здоров'я своїх вихованців; розвиток у студентів бажання і вміння вчитися, виховання у них потреби і здатності до вдосконалення культури здоров'я впродовж професійної підготовки та протягом усього особистісного і професійного розвитку, вироблення практичних умінь і навичок творчого застосування теоретичних знань про культуру здоров'я у професійній діяльності; активна допомога у становленні в студентів цілісного наукового світогляду, формування компетентностей на основі засвоєння системи теоретичних знань про культуру здоров'я; забезпечення належних умов для професійного та життєвого самовизначення, формування готовності до свідомого оволодіння культурою збереження та зміцнення здоров'я під час оволодіння професією; формування майбутніх учителів фізичної культури як людей високоморальних, відповідальних, із високим рівнем культури здоров'я.

Реалізація завдань зумовила перехід до *основного* етапу розробки концепції. Оскільки результативність функціонування концепції перебуває у безпосередній залежності від повноти й узгодженості *базових структурних елементів*, доцільно зупинитися на їх висвітленні. З погляду методології, у концепції чільне місце нами було відведено таким елементам: індивідуально-особистісному (студенти; професорсько-викладацький склад; адміністрація ВНЗ; громадські організації та спортивні співтовариства, які залучаються до діяльності з формування культури здоров'я); ціннісно-орієнтаційному (цінності щодо збереження та зміцнення здоров'я у студентів; ключові ідеї та принципи побудови систематичної та неперервної діяльності у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури); функціонально-діяльнісному (впровадження конкретних форм та методів організації діяльності з

формування у студентів культури здоров'я; керування з боку викладачів та налагодження процесу самоврядування); соціально-комунікативному (налагодження позитивного спілкування, стимулювання процесу соціалізації студентів щодо виховання у них цінностей збереження та зміцнення здоров'я); діагностико-результативного (дослідження компонентно-структурного складу культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури впродовж неперервної професійної підготовки).

Основоположними *засадами* концепції виступають «*неперервність*» та «*наступність*» професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. З'ясовано, що головними *рисами* неперервності та наступності є: опора на активність; безперервний зв'язок освітнього процесу з науковим пізнанням; забезпечення наступності всіх типів навчальних закладів, досягнення єдності їх роботи зі збереженням різноманітності форм, методів і засобів навчання; адаптація професійної підготовки фахівців до сучасних умов соціального життя українського суспільства та світових вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців. Тобто неперервність і наступність орієнтована на отримання ґрунтовних знань, розвиток всіх сторін і здібностей особистості, включаючи формування вміння вчитися і підготовку до виконання різноманітних професійних обов'язків щодо формування культури здоров'я як у себе, так і у своїх вихованців.

На основі аналізу публікації Н.Г. Ничкало [7] встановлено, що неперервна освіта реалізується шляхом: формування потреби та здатності особистості до самонавчання і саморозвитку; оптимізації системи підготовки фахівців і підвищення їхнього фахового рівня; створення інтегрованих навчальних планів та програм для підготовки кваліфікованих фахівців; створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та ринку праці. Наступність «попереджає дублювання змісту відповідних дисциплін і забезпечує відповідне раціональне використання матеріально-технічних ресурсів вищих навчальних закладів; розширює можливості поточного корегування змісту професійної освіти та зміни спеціалізації відповідно до вимог і замовлень на ринку праці» [3, с. 111].

У «Міжнародному підручнику з неперервного професійного розвитку вчителів» [12] наголошено на тому, що неперервний професійний розвиток учителів має здійснюватися у декількох напрямках. По-перше, це нагальна потреба в тому, щоб дослі-





дження неперервного професійного розвитку вчителів пов'язувалися з процесом та результатами навчання учнів. По-друге, потрібно здійснювати систематичні огляди досліджень у сфері професійного розвитку вчителів. По-третє, існує стратегічна необхідність покращення міжнародної та національних інформаційних баз даних щодо професійної підготовки вчителів. По-четверте, потребують удосконалення дослідження тенденцій розвитку освіти в цілому.

Ефективність наступності досягається шляхом комплексного підходу до формування змісту освіти і розробки організаційно-методичного забезпечення. Досліджуючи професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури в системі «педагогічний коледж – педагогічний університет», Р.В. Маслюк [5] доводить, що психолого-педагогічні аспекти наступності стосуються професійного та інтелектуального самовизначення, змістовної та процесуальної готовності до виконання конкретного спектру професійної діяльності, уміння застосовувати одержані знання.

Отже, у контексті основоположних засад неперервності та наступності у формуванні культури здоров'я доцільно спочатку охопити учнів коледжів, пізніше вдосконалити освітній процес у ВНЗ під час здобуття студентами ОКР «бакалавр», потім необхідно дати можливість майбутнім фахівцям розширити знання, поглибити уміння та навички під час навчання у магістратурі, а також активно продовжити цей процес під час професійного вдосконалення учителів на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Таким чином, ми зможемо забезпечити «вертикальну» та «горизонтальну» інтеграцію у формуванні культури здоров'я на засадах неперервності та наступності.

Розглянемо загальні теоретико-методологічні аспекти, що покладені основу концепції. Погоджуємося із С.А. Дружиловим [4], що у процесі професійної підготовки майбутнім фахівцям має бути забезпечено досягнення необхідного рівня професійної компетентності. Автором визначено чотири стадії цієї компетентності. У нашій інтерпретації [6] перша стадія – несвідома компетентність – передбачає, що в особі немає необхідних знань, умінь та навичок; самооцінка: «Я не знаю, що я не знаю». Ця стадія характерна учням коледжів, які на першому курсі навчання здобувають загальну середню освіту та не вивчають професійно орієнтованих дисциплін. Друга стадія – свідомо некомпетентність – характерна тим, що особистість усвідомлює, що їй не вистачає професійних знань; самооцінка: «Я знаю, що не знаю». Суб'єкти усві-

домлюють потребу підвищення внутрішньої мотивації для набуття знань і умінь щодо формування культури здоров'я. На цій стадії перебувають студенти ОКР «бакалавр». Третя стадія – свідомо компетентність – передбачає, що особистість володіє професійним потенціалом; самооцінка: «Я знаю, що саме я знаю». Вважаємо, фахівці «магістри» досягають цієї стадії компетентності. Четверта стадія – «безсвідома» (автоматична) компетентність характеризує рівень майстерності фахівця з високим рівнем культури здоров'я.

На основі семантичного аналізу дослідження Л.В. Ричкової [10] встановлено, що концепція неперервності та наступності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем сформованості культури здоров'я повинна базуватися на цілісності, суть якої можна трактувати через такі засадничі площини, як прогностичність, гнучкість та спадкоємність. У своєму взаємозв'язку прогностичність, гнучкість та спадкоємність спрямовані на: 1) стимулювання в учнів коледжів та студентів ВНЗ почуття необхідності високого рівня культури здоров'я для якісної реалізації професійної діяльності; 2) цілеспрямовану роботу із формування світогляду, що базується на теоретичних та практичних аспектах культури здоров'я; 3) впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітнє середовище навчальних закладів усіх рівнів акредитації; 4) розвиток наступності між усіма ланками освітнього процесу та планування узгодженості (під час навчання в коледжах («молодший бакалавр»), а пізніше у ВНЗ («бакалавр» та «магістр»).

Зупинимося на характеристиці третього етапу розробки концепції – *заключного*, який передбачає чітке визначення істотних особливостей авторської концепції. До них віднесено: наявність змістовно-ціннісного ядра, що охоплює значущі цінності культури здоров'я, базується на конкретних цілях та передбачає використання засобів фізичної культури; логічно побудована конкретно-просторова структура, що складається з індивідуальних, групових та колективних форм і видів роботи зі студентами у контексті формування культури здоров'я; можливість координаційної діяльності щодо впровадження інноваційних технологій та методик під час формування культури здоров'я та налагодження системної освітньої діяльності студентів.

У практичному сенсі концепція базується на принципах діяльності навчальних закладів, а саме: єдності навчання і виховання; спрямованості процесу навчання на гармонійний розвиток студентів; ціле-





спрямованості та науковості; забезпечення культуровідповідності; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій освіти; активності та творчої самостійності студентів і їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності; систематичності та послідовності у процесі викладацької діяльності викладача і навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Вивчення публікації В. Андрущенко [1, с. 60–64] та Л.О. Хомич [11, с. 17] дало нам можливість прийняти рішення про доцільність представлення у концепції пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців, до яких віднесено: світоглядно-аксіологічний; пізнавально-діяльнісний; креативно-творчий; оцінювально-рефлексивний.

У нашому баченні спроектована авторська концепція має бути наповнена *практичним змістом*. Зокрема, концепція буде дієвою, коли відбудуться такі *процеси*, як: запровадження неперервності та наступності освіти; оптимальне поєднання теоретичної та практичної складової частини освітнього процесу; педагогічний супровід та психолого-педагогічна підтримка кожного студента з боку викладачів під час навчання; узгодження традиційних підходів до освітнього процесу із педагогічними інноваціями; удосконалення навчальних планів та програм.

Таким чином, проектування концепції неперервності та наступності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я є складним та багаторівневим процесом, що передбачає поєднання різних видів професійної діяльності. У концепції питання неперервності та наступності формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури розглядається у контексті поступового нарощування повноти та об'єму інформативно-змістового простору на кожному ступені неперервної освіти. Орієнтиром під час професійної підготовки майбутніх фахівців повинен бути пріоритет формування професіоналізму у сфері культури здоров'я і можливість його наповнення відповідно до теоретичного і практичного досвіду, який вони здобувають, отримуючи фах учителя фізичної культури.

**Висновки з проведеного дослідження.** З'ясовано, що розширення теоретико-методологічних та практичних горизонтів формування у студентів культури здоров'я базується на розробці та практичному впровадженні конкретної «предметної продукції» – концепції неперервності та наступності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з високим

рівнем культури здоров'я. В основу авторської концепції покладено положення, згідно з яким майбутній фахівець буде більш освіченою, духовно багатою та професійно компетентною особистістю, якщо його професійна підготовка відбуватиметься на основі неперервності та наступності під час формування культури здоров'я. Педагогічне проектування концепції відбувалося у три етапи: початковий (обґрунтування передумов, формулювання мети, постановка основних завдань та визначення орієнтирів); основний (дослідження базових структурних елементів, обґрунтування основоположних засад, виокремлення теоретико-методологічних аспектів, розробка засадничих площин); заключний (визначення істотних особливостей авторської концепції, вибір пріоритетних принципів діяльності навчальних закладів і напрямів, наповнення практичним змістом).

Подальші дослідження спрямуємо у площину висвітлення стану сформованості показників культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури під час формувального етапу дослідження на основі практичного впровадження авторської концепції, яку покладено в основу системи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. Політичний менеджмент. 2005 № 1 (10). С. 58–69.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. 376 с.
3. Денисова Н.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2006. 186 с.
4. Дружилов С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности. Журнал прикладной психологии. 2004. № 6. С. 56–60.
5. Маслюк Р.В. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в системі «педагогічний коледж – педагогічний університет»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань: Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2015. 286 с.
6. Мосейчук Ю.Ю. Психолого-педагогічні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у контексті неперервної освіти. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький: ХІСТ, 2017. № 13. С. 53–57.
7. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. К., 2001. Ч. I. С. 35–43.
8. Полонский В.П. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.



9. Проектний підхід до компетентнісно спрямованої освіти: наук.-метод. збірник / за ред. І.Г. Єрмакова, В.В. Нечипоренко, В.І. Прокопенко. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. Т. 1. 446 с.

10. Ричкова Л.В. Здоров'язберігаюче середовище загальноосвітнього закладу. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції

(Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 135.

11. Хомич Л.О. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: монографія. Київ – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2010. 143 с.

12. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. by C. Day, J. Sachs. Reprinted 2008, 2009. London: Open University Press. 320 p.

УДК 378.14:316.7(045)

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОГО ТОРГОВЕЛЬНОГО ФЛОТУ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Осадчук Д.Д., аспірант

Хмельницький національний університет

У статті здійснено аналіз основних педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Виокремлено та обґрунтовано найбільш дієві з них, а саме: реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі; використання інноваційних методів та форм підготовки, інформаційно-комунікаційних технологій; формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; використання навчальних тренажерів для підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до дій в екстремальних ситуаціях.

**Ключові слова:** педагогічні умови, підготовка, майбутні офіцери морського торговельного флоту, екстремальні ситуації.

В статье осуществлен анализ основных педагогических условий подготовки будущих офицеров морского торгового флота к работе в экстремальных ситуациях. Выделены и обоснованы наиболее эффективные из них, а именно: реализация компетентностного подхода в образовательном процессе; использование инновационных методов и форм подготовки, информационно-коммуникационных технологий; формирование положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности; использование учебных тренажеров для подготовки будущих офицеров морского торгового флота к действиям в экстремальных ситуациях.

**Ключевые слова:** педагогические условия, подготовка, будущие офицеры морского торгового флота, экстремальные ситуации.

Osadchuk D.D. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF THE FUTURE OFFICERS OF THE MERCHANT NAVY TO WORK IN EXTREME SITUATIONS

The article analyses the main pedagogical conditions of preparation of the future officers of the merchant navy to work in extreme situations. The most effective ones are outlined and grounded, namely: implementation of competence approach in the educational process; usage of innovative methods and forms of training, information-communication technologies; formation of positive motivation to the future professional activity; usage of training simulators for preparation of the future officers of the merchant navy to action in extreme situations.

**Key words:** pedagogical conditions, preparation, future officers of the merchant navy, extreme situations.

**Постановка проблеми.** Розбудова України як європейської країни, яка має чималі резерви економічного, освітнього, культурного розвитку, потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці не лише України, а й Європи та усього світу. Враховуючи це, потрібно сьогодні підготувати фахівців, які будуть готові працювати в мінливих умовах сучасного суспільства, здатні

знаходити та приймати правильні рішення в будь-яких ситуаціях, у т. ч. і в екстремальних.

Сьогодні Україна є однією з країн, яка готує фахівців для морського торговельного флоту. Від їхньої фахової підготовки залежить не лише якість несення ними служби, а й загалом діяльність у екстремальних ситуаціях, які можуть виникнути під час виконання службових обов'язків.



У Морській доктрині України на період до 2035 р. (2009 р.) зазначається, що «державна система забезпечення безпеки судноплавства повинна стати ефективним інструментом розв'язання завдань державної морської політики за умови функціонування таких основних її складових частин: системи підготовки та перепідготовки фахівців для морської галузі, а також органів і підприємств, які провадять діяльність із забезпечення безпеки судноплавства» [9].

Особливе значення в підготовці майбутніх офіцерів мають професійні знання, уміння і навички, практичний досвід, які набуваються і розвиваються у процесі фахової підготовки, спрямовані на підготовку майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Особливе місце у цьому контексті відводиться практичній підготовці як одній із основ формування майбутнього фахівця. Окрім того, Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 р. ввели додаткові вимоги до підготовки фахівців морської галузі [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки фахівців до роботи в екстремальних ситуаціях досліджувалася такими науковцями, як: В. Бажанюк, М. Козяр, В. Коширець, О. Лазоренко, Л. Помиткіна, Н. Потапчук, І. Сулятицький, М. Хасанов, Б. Шаповалов та ін. Актуальні питання підготовки фахівців морської галузі знайшли своє відображення у наукових працях А. Гузя, Л. Герганова, А. Дулі, М. Бабишеної, Н. Бобришевої, Л. Герганова, О. Демченко, О. Касьянова, С. Козак, М. Кулакової, Л. Ліпшиць, О. Роменського, А. Сваричевської, О. Тимофєєвої, О. Фролової, В. Худика та ін. Однак проблема виокремлення та розкриття сутності педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях не знайшла свого відображення у науковій літературі.

**Постановка завдання.** Метою статті є виокремлення та теоретичне обґрунтування дієвості педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначення основних педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях передбачає, перш за все, з'ясування сутності дефініцій «умова», «педагогічна умова».

Так, у різноманітних словниках, довідниках подано тлумачення терміну «умови». До

прикладу, Словник-довідник із професійної педагогіки дає таке визначення педагогічних умов: «це обставини, від яких залежить та у яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [12, с. 243]. Ми поділяємо думку З.Н. Курлянд про те, що «коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою» [6].

Загалом на сучасному етапі поняття «педагогічні умови» використовується у науково-педагогічній літературі, котра стосується підготовки фахівців із вищою освітою, у різних аспектах. Так, В.М. Манько поняття «педагогічні умови» визначає як «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [8, с. 155]. На думку С.В. Висоцького, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [2, с. 91]. Науковець С.У. Гончаренко визначає педагогічні умови як демонстрацію сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань [4, с. 255]. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав підстави стверджувати, що педагогічні умови трактуються як обставини, від яких прямо чи опосередковано залежить, а також у яких відбувається цілісний освітній процес підготовки фахівців, зокрема і до певного виду діяльності, який керується особистістю чи групою осіб.

Значна кількість учених досліджували проблему впровадження педагогічних умов для формування певної якості у професійній підготовці фахівців конкретної спеціальності, аналізували сутність педагогічних умов в освітньому процесі та розкривали окремі аспекти та особливості їх реалізації.

Так, А.П. Сваричевська визначає такі педагогічні умови формування екологічного компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій: реалізація міждисциплінарної інтеграції в професійній екологічній підготовці майбутніх офіцерів цивільного флоту в про-





цесі використання інтеракцій під час вивчення дисциплін екологічного спрямування; використання навчальних тренінгів для мотивації курсантів до природоохоронного та бережливого використання навколишнього середовища в процесі здійснення майбутньої професійної діяльності; розробка та аналіз портфоліо як засобу залучення курсантів до самоосвітньої діяльності в напрямі розширення професійних екологічних знань, умінь і навичок; формування екологічної деонтології майбутніх офіцерів цивільного флоту в умовах упровадження технології case-study [11].

За твердженням Н.О. Касьянова та В.А. Худика, «організаційно-педагогічні умови формування готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях проявляються в цілісності та взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх факторів у проектуванні тренажерно-професійної освіти з урахуванням специфіки морських професій та спрямованості підготовки спеціалістів в освітньому середовищі цивільного морського вишу» [5, с. 130].

Дослідницею О.Я. Тимофєєвою виокремлено та доведено ефективність таких педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: структурування змісту гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв; використання діалогічних методів для розвитку у майбутніх судноводіїв навичок міжособистісної професійної взаємодії; розвиток на основі контекстного навчання умінь і навичок прийняття управлінських рішень; підготовка науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв [13].

Аналіз науково-педагогічних джерел, опитування науково-педагогічних працівників морських закладів вищої освіти, а також суперечності, виявлені у підготовці фахівців морського транспорту, дали змогу виокремити такі педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях:

- реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі;
- удосконалення змісту, навчальних програм та навчально-методичного забезпечення підготовки;
- використання інноваційних методів та форм підготовки, інформаційно-комунікаційних технологій;
- проведення психолого-педагогічних тренінгів;

- формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;

- врахування положень міжнародного та вітчизняного законодавства в сфері морського транспорту у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту;

- підвищення ролі практики у професійній підготовці;

- використання навчальних тренажерів для підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до дій в екстремальних ситуаціях;

- підготовка науково-педагогічних кадрів до формування готовності майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

З метою виявлення найбільш дієвих педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях нами було проведено експертне опитування науково-педагогічних працівників морських закладів вищої освіти. Їм було запропоновано шляхом ранжування вказати найбільш дієві педагогічні умови. Тому, на основі вивчення науково-педагогічної літератури, педагогічних спостережень, аналізу практики підготовки морських фахівців, а також думки експертів, ми змогли виокремити найбільш дієві педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях, як-от: реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі; використання інноваційних методів та форм підготовки, інформаційно-комунікаційних технологій; формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; використання навчальних тренажерів для підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до дій в екстремальних ситуаціях. Вважаємо, що в цілісності та сукупності, справляючи позитивний педагогічний вплив на учасників освітнього процесу, вони зможуть забезпечити дієву підготовку і готовність майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

Забезпеченню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях сприяє удосконалення навчальних планів та програм підготовки, введення до навчальних планів нових та інтегрованих навчальних дисциплін. Так, дисципліна «Менеджмент морських ресурсів» дає змогу сформувати у майбутніх офіцерів лідерські якості, вміння спілкуватися із членами екіпажу, дотримуватися стандартних процедур у прийнятті





рішень, що, у свою чергу, дасть змогу уникнути аварій (спричинених «людським фактором»), допоможе ефективно взаємодіяти членам суднового екіпажу в екстремальних ситуаціях. Не менш важливою дисципліною для підготовки майбутніх фахівців у контексті формування в них знань про безпеку на морі є «Безпека життєдіяльності». Предмети циклу професійної підготовки у вищому морському навчальному закладі у тісному взаємозв'язку із тренажерною підготовкою в тренажерних центрах забезпечать формування ключових компетентностей майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Удосконалення галузевих стандартів вищої освіти, навчальних планів та програм підготовки у вищих морських навчальних закладах (розробка компетентнісно орієнтованих програм вивчення фахових дисциплін, у яких будуть визначені перелік компетентностей і компетенцій, які формуються внаслідок їх опанування; визначення мети та завдань навчальних курсів на основі компетентнісної моделі) дасть змогу якісно підвищити її ефективність, а також сформувати ключові компетентності у майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях, що у підсумку сформує конкурентоспроможного фахівця та забезпечить реалізацію компетентнісного підходу як одного із визначальних у контексті інтеграції вітчизняної системи освіти до європейських та світових стандартів. Важливим у цьому контексті також є створення компетентнісної моделі фахівця. Загалом удосконалення стандартів підготовки фахівців морської галузі на основі використання норм та положень міжнародних документів забезпечить реалізацію компетентнісного підходу в організації навчального процесу та забезпечить якість підготовки фахівців морської галузі [10, с. 135].

За твердженням Л. Афанасьєвої, [1, с. 38], мотивація навчання залежить від ряду факторів, специфічних для діяльності, до якої вона включена (вона визначається самою системою навчання, освітнім закладом; організацією навчального процесу; психологічними особливостями суб'єкта (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка та ін.); суб'єктивними особливостями викладача; специфікою навчального предмета).

Використання навчальних тренажерів дає змогу здійснювати підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації та атестацію командного та рядового плавскладу з використанням спеціальних тренажерів і новітніх комп'ютерних технологій відповід-

но до вимог міжнародних конвенцій, національних стандартів і потреб судноплавних компаній. Тренажери забезпечують моделювання руху різних типів суден і районів плавання. Вони передбачають відтворення реальних навігаційних ситуацій, у т. ч. стану погоди і моря, імітацію показників навігаційних приладів та органів керування судном. Тренажери серед іншого дають змогу реалізувати такі завдання: маневрування й керування судном у різних умовах плавання; дії за отримання сигналу лиха; дії в аварійних ситуаціях; координатія пошукових та рятувальних операцій; відновлення та аналіз складних навігаційних ситуацій, у т. ч. аварійних, що мали місце в реальній морській практиці [14]. Здійснення навчання в аварійних умовах можливе завдяки використанню спеціальних тренажерів із відповідним програмним забезпеченням, які значно розширюють сферу тренажера, включаючи до неї формування тих професійних навиків, які пов'язані з роботою в ускладнених умовах, передбачають подолання несправностей, аварій, виправлення допущених помилок. Необхідність застосування тренажерів обумовлена також і тим, що аварійні ситуації виникають порівняно рідко і тому відповідні навикі і вміння не автоматизуються у повсякденній професійній діяльності. Щоб після підготовки на тренажері спостерігалось позитивне перенесення на практичну діяльність, необхідно дотримуватися визначених вимог до конструкції тренажера, навчально-методичного забезпечення організації навчання на ньому [3, с. 115].

Загалом варто зазначити, що під педагогічними умовами підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях розуміємо сукупність організаційно-педагогічних заходів, форм, методів, засобів освітньої діяльності, які забезпечують високу результативність вищезазначеного процесу.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, проведений аналіз науково-педагогічних джерел, практики роботи морських закладів вищої освіти, наявний власний досвід дав змогу стверджувати, що реалізація визначених педагогічних умов (реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі; використання інноваційних методів та форм підготовки, інформаційно-комунікаційних технологій; формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; використання навчальних тренажерів для підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до дій в екстремальних ситуаціях) дасть змогу забезпечити підготовку май-



бутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо розробку та обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях, розкриття сутності її складників, а також аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки дієвості описаних у статті педагогічних умов.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьєва Л. Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів організацій. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки». 2012. Вип. 107 (1). С. 36–41.
2. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. Научный вестник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. 1999. Вип. 8–9. С. 90–94.
3. Герганов Л.Д. Тренажерно-практична підготовка студентів та фахівців плавскладу в морських навчальних закладах України як інструмент безпеки судноплавства. Водний транспорт. 2013. Вип. 1. С. 114–118.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Касьянов Н.О., Худик В.А. Педагогическое обоснование профессиональной подготовки к деятельности в экстремальных условиях будущих специалистов морских профессий. Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6(49). С. 129–131.
6. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 112 с.
7. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 р. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896\\_052](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896_052).
8. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. праць. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
9. Морська доктрина України на період до 2035 р.: затвердж. Постановою Кабінету Міністрів України № 1307 від 07 жовтня 2009 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-%D0%BF>.
10. Осадчук Д. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 133–136.
11. Сваричевська А.П. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій. Virtus. Сватове, 2017. № 15. С. 148–151.
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.А. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
13. Тимофєєва О.Я. Педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Педагогічні науки: зб. наук. праць Херсонського державного університету. 2016. № 69. С. 152–158.
14. Тренажерні центри. URL: <http://www.onma.edu.ua/trenazherni-tsentry>.



УДК 378.111.212(477)

## МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пантюк М.П., д. пед. н., професор,  
проректор з наукової роботи

*Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка*

Колток Л.Б., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка*

У статті проведено теоретичне узагальнення й подано нове розв'язання наукової проблеми – навчання студентів педагогічного дискурсу як інноваційного підходу до освітнього процесу сучасної вищої школи, що полягає у визначенні теоретичних засад і практичних основ забезпечення її професійно-педагогічного спрямування, розробленні та впровадженні в освітню практику педагогічної системи формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

**Ключові слова:** педагогічний дискурс, інтенсифікація навчання, ціннісні стратегії, модернізація навчально-виховного процесу, комунікація, інтенсифікація навчання, педагогічна діяльність, «суб'єкт-суб'єктні» відносини.

В статье проведено теоретическое обобщение и освещено новое решение научной проблемы – обучение студентов педагогическому дискурсу как инновационному подходу к образовательному процессу современной высшей школы, который состоит в определении теоретических и практических основ обеспечения ее профессионально-педагогического направления, разработке и внедрении в образовательную практику педагогической системы формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс, интенсификация обучения, ценностные стратегии, модернизация учебно-воспитательного процесса, коммуникация, интенсификация обучения, педагогическая деятельность, «субъект-субъектные» отношения.

Pantiuk M.P., Koltok L.B. METHODOLOGICAL VALUE OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE SYSTEM OF MODERN HIGHER EDUCATION

The authors conducted a theoretical generalization and new solution of scientific problems – teaching students of pedagogical discourse as an innovative approach to modern educational process of higher education, which is to determine the theoretical basis and practical basis for its professional and pedagogical orientation, design and implementation in educational practice pedagogical system of formation of readiness of students for future careers.

**Key words:** pedagogical discourse, intensification of training, value strategy, modernization of the educational process, communication, intensifying training, educational activities, "subject-subject" relationship.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні та культурні зміни початку XXI століття актуалізували ідею гуманістичної спрямованості освіти, звернення до проблем індивідуальності та взаємин у суспільстві, підвищення вимог до професійної освіти. Модернізація всієї системи освіти, прагнення якнайближче та найповніше підійти до її оновлення дають змогу звернутися до розроблення засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі, зокрема педагогічного дискурсу [1, с. 68].

Особлива проблема в контексті інноваційного розвитку освіти виникає у зв'язку зі зміною змісту й технологій побудови «суб'єкт-суб'єктних» відносин. За

висновком провідних учених і педагогів сучасності, вона виокремлюється як проблема педагогічного дискурсу, що все більше й глибше актуалізується педагогічною теорією і практикою. Сьогодні розгорнутий теоретичний аналіз проблеми професійного навчання педагогічного дискурсу як інноваційного засобу та навчально-виховної технології в педагогічній науці належного обґрунтування все ще не отримав [7, с. 72].

Актуальність проблеми визначається також загальним зростанням свідомості й самосвідомості кожного фахівця окремо й суспільства загалом. Результативність цього історично закономірного процесу особливо помітна сьогодні. Інтенсивний інформаційний обмін і прозорість житте-



вих процесів створили своєрідну базу для висновків та узагальнень щодо професійної якості «людського капіталу», розмірів інтелектуального потенціалу людини й людства. Попри тимчасове існування культурно-освітньої обмеженості в декотрих регіонах світу, загальною тенденцією є употужнення інтелектуального розвитку людей, піднесення їхньої самосвідомості, самостійності, незалежності в судженнях і діях. Особливо помітно є ця закономірність на рівні студентства, яке в майбутньому стане професіоналами своєї справи, отримує вищу освіту. Зазначимо, що не враховувати її в сучасних навчально-виховних технологіях було б несправедливо та й неправильно. Урахування ж може бути здійснене за декількома напрямками, один із яких – актуалізація в навчальному процесі технології педагогічного дискурсу, що, окрім інших переваг, дає студентові можливість виявити самостійність і незалежність під час майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед сучасних теоретиків, які доклали до розроблення проблеми дискурсу значну частку своїх філософсько-пізнавальних зусиль, варто назвати насамперед таких, як В. Карасик, Л. Макаров, А. Вжбицька, М. Арутюнова. Технологічні підходи до дискурсу розробляли В. Карасик, А. Михальська, М. Бахтін, Л. Семущин. В українській філософській і педагогічній літературі інтерпретації поняття «дискурс» траплялися вкрай рідко. Більшою мірою ця проблема розглядається як побічна. У такому контексті її торкалися В. Бондар, І. Дичківська, Е. Лузік, М. Євтух, О. Кух, М. Шкіль та інші вчені.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічного дискурсу як інноваційного засобу навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній педагогічній науці активно розвиваються особистісно орієнтовані технології навчання. В основі цього інтенсивного професійного навчання лежить індивідуально орієнтований підхід. Тому навчально-виховний процес неможливий без застосування інформаційних технологій, основними характеристиками яких є можливість диференціації й індивідуалізації навчання на основі отриманих умінь із застосування педагогічного дискурсу. Це і є засіб інтенсифікації професійного навчання. Під інтенсифікацією професійного навчання ми розуміємо підвищення продуктивності навчальної праці викладача і студента за кожну одиницю часу [4, с. 56].

Узагальнення результатів наукових досліджень і досвіду творчих педагогів, новаторів дає підстави виділити такі основні чинники інтенсифікації професійного навчання студентів: підвищення цілеспрямованості професійного педагогічного навчання; посилення мотивації; збільшення інформативної місткості змісту освіти; застосування активних методів і форм навчання прискорення темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання комп'ютерів та інших нових інформаційних технологій [4, с. 76].

Досліджуючи питання впровадження інноваційних підходів на основі педагогічного дискурсу в навчально-виховний процес сучасної вищої освіти України, теорія й методика професійної освіти сприяє пошукам нових поглядів на зміст, методіку та організацію навчального процесу, має на меті зробити його привабливішим з огляду на прагнення досягти вищої якості й ефективності вищої освіти. Тому проблематика педагогічних інновацій включає впровадження оновленого змісту навчального матеріалу, новаторство у викладанні та модернізацію професійного навчання; цілеспрямоване або спроектоване внесення змін у навчально-виховний процес на основі новітніх технологічних досягнень; підтримку творчої активності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а також планування й реалізацію нових завдань [6, с. 58].

Розкриваючи методологічне значення дискурсу в освіті, ми зацентрували увагу на визначенні цього поняття. Воно передбачає не просто спілкування, а трансляцію смислів між рівноправними суб'єктами такого спілкування та взаємне прийняття цих смислів. Таке розуміння й дає підставу визначити її категорією «дискурс». Дискурс є довершеною формою комунікації. У наш час поняття дискурсу перетворилося на ключовий концепт методології гуманітарних наук, а загальне вчення про дискурс стало джерелом плідних інтуїцій, експлікація яких призвела до появи нового трансдисциплінарного концептуального апарату дискурс-аналітичних досліджень. Ми виявили його різноманітні визначення: надфразовий взаємозв'язок (єдність) слів; самоузгоджений текст; усно-рзмовна форма тексту; взаємодія, інтеракція між особистостями; діалог; полілог; мовленнєва практика; група висловлювань; пов'язаних між собою за змістом; мовний твір, тобто письмова або усна даність думки; «мова в мові»; граматично фіксований спосіб знакового закріплення соціокультурних смислів. Структуру розмовного дискур-





су становить низка етапів – вступ у мовний контакт, висування ініціальної теми розмови та її ратифікація, зміна ролей у ході комунікативного акту, зміна теми розмови, вихід із комунікативного акту, кожен із яких обумовлений комплексом зовнішніх і внутрішніх факторів [5, с. 3].

З'ясовуючи методологічне значення дискурсу для професійної освіти поза такими галузями науки, як мовознавство, літературознавство, лінгвістика, а також те, як він впливає на сучасне оновлення методологічної культури мислення майбутнього фахівця, нами виявлено, що важливо мати реальну перспективу осмислення проблематики, ініційованої наукою «дискурсу». Кожен дискурс – це соціокультурна реальність, що сама перетворює себе, своєрідна причина самої себе. У дискурсі агенти можуть поводитися так, як поведуться люди на площі, міжнародному форумі, політичному мітингу, комп'ютерній конференції в Інтернеті, науковому конгресі, засіданні вченої ради, зібранні творчого співтовариства, ринку, полігоні. Отже, дискурс – це мовна практика, тобто живе середовище спілкування його учасників з будь-яких подій, приводів, проблем. Найпоширенішими типами дискурсів є тематичні, конфесійні, професійні, метадискурси, дискурс влади. Зазначимо, що сьогодні не існує єдиної класифікації дискурсів, тому в реальній практиці науки використовуються різні класифікації щодо сфер діяльності (економічний, когнітивний, комунікативний, філософський, культурологічний тощо); типу дій (інтелектуальний, професійний, конфесійний, мовний, ідеологічний, політичний, естетичний, моральний, духовний); функціональної ролі (соціокультурної функції); особливостей суб'єкта дискурсу (індивідуальний, груповий, колективний, загальнолюдський); проблем і тем, що стоять у центрі дискурсу (дискурс про майбутню долю метафізики, про науку, про мову) [8, с. 120].

Визначальною рисою дискурсу є його динаміка, тобто дискурс розглядають як процес творення мовленнєвого витвору або одночасно як процес і результат мовно-мисленнєвої діяльності. Безумовно, найістотнішою відмінністю дискурсу від тексту є визнання того, що дискурс – це складне комунікативне явище, яке вміщує в собі, крім традиційних лінгвістичних параметрів, властивих тексту, й соціальний контекст, який дає уявлення як про учасників комунікації та їхні характеристики, так і про процеси породження і сприйняття повідомлюваного, тобто екстралінгвістичні параметри.

Традиційно в науковій педагогіці обґрунтовуються методи дискусії та диспуту: «Вони ґрунтуються на обміні поглядами з певної проблеми. Диспут – це суперечка на наукову або суспільну тему. Дискусія – це суперечка, обговорення будь-якого питання» [9, с. 174]. Уважаємо, що ці методи є складовою частиною дискурсу, проте формально й сутнісно – його похідною.

Сучасний педагогічний дискурс оперує різними контекстами, апелюючи до нової інформаційної ситуації й перетворення знань на безпосередню продуктивну силу. Навчальний дискурс у структурі інноваційних процесів у вищій школі є одиницею навчання та комунікативною моделлю мовної діяльності учасників ситуації навчання з віддзеркалення подій, фактів, реалій наочно-референтної ситуації відповідно до їхнього внутрішнього світу. Ця діяльність набуває мовного втілення як система думок, цінностей, інтересів, оскільки оброблене свідомістю індивіда об'єктивно виражається в мовному коді як його суб'єктивне відображення та інтерпретація. Першочерговою умовою реального «життя» навчального дискурсу є проходження спільності: а) наочно-референтної ситуації; б) зіставлення логічно вивірених суджень дискурсантів; в) доказовість суджень і пропозицій; г) висока раціональність технології дискурсу. Студент, залучений до педагогічного дискурсу під час професійної підготовки у вищій школі, мимовільно розширює сферу своєї навчальної діяльності [2, с. 80].

У зв'язку з вищевикладеним актуалізується проблема вироблення навичок самопідготовки студентів до професійної діяльності. Важливим у цьому плані є моніторинг мовного спілкування постійних комунікантів у студентській групі, коли виявляються частотні порушення норм з боку окремих носіїв мови на рівні міжособового спілкування, визначається їх характер і шляхи виправлення.

Головна особливість педагогічного дискурсу полягає в тому, що в процесі навчальної діяльності він є основою для формування світогляду. Мета педагогічного дискурсу полягає в соціалізації нового члена суспільства засобами пояснення устрою світу, норм і правил поведінки, організації діяльності нового члена суспільства в плані його залучення до цінностей і видів поведінки, очікуваних від студента, перевірки розуміння й засвоєння інформації, оцінювання результатів. Нами виокремлені ціннісні стратегії педагогічного дискурсу як основи професійної освіти, які дали можливість розробити методичне забезпечення для застосування педагогічного дискурсу під час навчально-виховного процесу у ви-



щій школі. Першою ціннісною стратегією є творчий потенціал особистості загалом і конкретно-професійної підготовки студента. Другою ціннісною стратегією є проблематика розвитку й реалізації особистісного потенціалу. Третьою – педагогічна взаємодія, її ключова категорія – домінуючий дидактичний фактор, що впливає на мотивацію навчання студента, його результат. Ми акцентуємо увагу на тому, що педагогічний дискурс є способом діалогічно-аргументованої перевірки висловлювань, знань, позицій, цінностей з метою досягнення значущого для всіх консенсусу, тобто взаєморозуміння. У рамках дискурсивної педагогіки виокремлено форми, методи, навчально-виховні стратегії, інноваційні концепції й технології. Для передачі такої професійної інформації та формування вмінь потрібно володіти знаннями з філософії, логіки, філології, уявляти доцільність застосування такої інформації, призначення та використання, що пов'язані з ними [6, с. 58].

Тому одним із критеріїв сформованості мотиваційно-професійного компонента є рівень знань майбутнього фахівця, за якого передбачається достатнє володіння мотивацією до своєї майбутньої професійної діяльності. Рівень знань студентів визначався безпосередньо через дискурсивні судження. Результатом процесу застосування педагогічного дискурсу виступали вміння студентів відтворювати знання, порівнювати, узагальнювати деякі положення, встановлювати аналогії, займатися самостійною пізнавальною діяльністю. Такі розумові операції сприяють умінню аналізувати різні процеси і явища в полі педагогічного дискурсу. Ми вважали за доцільне виділити три критерії мотиваційно-професійного компонента: наявність систематизованих знань про майбутню професійну діяльність, прояв самостійності студентів у ході засвоєння знань, інформаційне поповнення знань на заняттях нашого факультату [6, с. 58].

Складовою частиною теорії й методики підготовки студентів до педагогічного дискурсу є змістовно-навчальний компонент, який передбачає взаємодію суб'єкта з об'єктом відтворення та передачу набутих знань. Критеріями сформованості змістовно-навчального компонента є позитивно-емоційне ставлення до набутих знань, задоволення від характеру роботи, адекватність самооцінки.

Критеріями сформованості процесуально-дискурсивного компонента є бажання й уміння застосовувати набути комунікативні знання для поліпшення суспільства, власної життєдіяльності, навчитися будувати

сам процес педагогічного дискурсу в майбутній професійній роботі й передбачати результати його діяльності, самостійність, здатність долати труднощі в спілкуванні.

Однією із суттєвих ознак професійної підготовки студентів до демократичного життя суспільства є перехід від повчального монологу до дискурсу з реальним чи уявним опонентом, розвиток еристики, тобто мистецтво вести полеміку. Основними структурними елементами дискурсивної педагогіки є як уже достатньо відомі та апробовані методи навчання: дискусія, диспут, полеміка, бесіда-полілог, спір, так і новітні розробки.

Варто зазначити, що ефективність запропонованої технології формування педагогічного дискурсу значною мірою залежить від соціального середовища, в якому працюватимуть сьогоднішні студенти. Звісно, найкращий варіант – робота за спеціальністю, але життя може скластися інакше, і філософ освіти, наприклад, потрапить у школу й буде викладати історію або біологію. Такі ситуації часто зустрічаються в маленьких містах і селах України.

**Висновки з проведеного дослідження.** Глибокий науковий аналіз висвітлення проблеми інтенсифікації професійного навчання дискурсом як детермінанти розвитку вищої освіти дає підстави вважати цю проблему мало розробленою в теорії й методиці професійної освіти. Проблема, пов'язана з підготовкою студентів до професійної діяльності, стала особливо актуальною на етапі модернізації всієї системи освіти України. Нами подано авторське визначення поняття «інтенсифікація професійного навчання» як підвищення продуктивності навчальної праці викладача і студента в кожен одиницю часу; поняття «педагогічний дискурс» – це один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу в теорії й методиці професійної освіти з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність студента і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності. Аналізуючи проблеми інтенсифікації професійної підготовки, ми зробили висновок щодо необхідності навчання студентів розв'язання майбутніх виробничих проблем засобами педагогічного дискурсу, для цього потрібно не тільки інформативне наповнення змісту навчання, а й формування професійних умінь.

Подальшими напрямками дослідження цієї проблеми вважаємо обґрунтування наступності в організації формування культури дискурсу в загальній підготовці майбутніх учителів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкаренко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку. Київ: Ленвіт, 2004. 176 с.
2. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: 200-річчю Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна присвячується / Л.Р. Безугла, Є.В. Бондаренко, П.М. Донець, А.П. Мартинюк, О.І. Морозова. Харків: Константа, 2005. 356 с.
3. Дискусія. Форми проведення дискусій. Культура мовлення під час дискусії. URL: <http://www.refine.org.ua/pageid-3896-1.html>.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Карасик В.И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. С. 5–10.
6. Колток Л.Б., Скубашевська О. Методологічне значення педагогічного дискурсу в системі сучасної освіти. Культурологічний альманах. № 4. С. 56–59.
7. Кух О.М., Кух А.М. Педагогічний дискурс у сфері професійної комунікації (теоретичний і дидактичний аспект). Педагогічні науки: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Херсон. держ. ун-т. Херсон: Айлант, 1998. Вип. 39. С. 72–80.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Москва: ИТДКГ «Гнозис», 2003. 280 с.
9. Пантюк М., Пантюк Т. Дидактика: конспект лекцій та опорні схеми. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. 317 с.

УДК 378.091.212.091.26-021.464

**САМООЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ  
ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Притулик Н.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

У статті розглядається систематична самооцінювальна діяльність майбутніх учителів як важливий чинник забезпечення суб'єктивності у процесі оволодіння професією. На основі аналізу філософських і психолого-педагогічних наукових джерел конкретизовано поняття «суб'єктивність». Розкрито її актуальність у процесі навчання студентів у вищих закладах освіти. Схарактеризовано педагогічні умови освітнього середовища, за яких студент здатен стати суб'єктом власного навчання. Розкривається взаємозв'язок самооцінювання й умов суб'єктивності.

**Ключові слова:** суб'єктивність у процесі навчання, самооцінювання студентів, рефлексія, мотивація навчання, гуманістичний підхід, оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів.

В статье рассматривается систематическая самооценочная деятельность будущих учителей как важный фактор обеспечения субъективности в процессе овладения профессией. На основе анализа философских и психолого-педагогических научных источников конкретизировано понятие «субъективность». Раскрыта ее актуальность в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях. Охарактеризованы педагогические условия образовательной среды, при которых студент способен стать субъектом собственного обучения. Раскрывается взаимное влияние самооценки и условий субъективности.

**Ключевые слова:** субъективность в процессе обучения, самооценивание студентов, рефлексия, мотивация обучения, гуманистический подход, оценивание учебных достижений будущих учителей.

**Prytulyk N.V. SELF-EMPLOYMENT OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF SUBJECTIVITY  
IN THE TEACHING PROCESS**

The systematic self-assessment of future teachers as an important factor in ensuring subjectivity in the process of mastering the profession are considered in the article. The concept of “subjectivity” is specified on the basis of analysis of psychological and pedagogical scientific sources. Its relevance in the process of studying of students in higher educational institutions is revealed. The pedagogical conditions of the educational environment, in which the student can become the subject of his own education, is described. The interaction between self-esteem and subjectivity conditions is revealed.

**Key words:** subjectivity in the process of studying, self-assessment of students, reflection, motivation of teaching, humanistic approach, evaluation of educational achievements of future teachers.



**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасні суспільні потреби вимагають підготовки компетентних педагогічних працівників, які здатні застосовувати фахові знання в умовах динамічної мінливості суспільства. Тому нині вкрай важливо формувати у студентів здатність самостійно дивергентно і творчо мислити, бути цілеспрямованими і мобільними.

Реформаційні процеси в сучасній освіті – на всіх її щаблях – спрямовані на сприяння становленню учня (студента) як суб'єкта власного навчання – активної особистості, здатної критично зважувати та контролювати рівень своєї компетентності, усвідомлювати власні освітні пріоритети і готової вдосконалюватися впродовж життя. Найперше це стосується майбутніх учителів, які будуть прикладом для кількох наступних поколінь учнів і мають бути відповідальними за результати власної професійної творчості.

Як свідчать наукові дослідження, не всі студенти під час вступу до вищих закладів освіти мотиваційно зорієнтовані на майбутню професію і готові нести відповідальність за власну навчальну ситуацію, здійснювати постійний самоконтроль, самомоніторинг, бути активними в пізнанні фахових дисциплін. Тому організація навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), що згідно із Законом «Про вищу освіту» [1] перебуває в колі їх автономних повноважень, має оптимально сприяти вирішенню завдання суб'єктивізації у процесі пізнавальної діяльності.

Спеціально організовану практику систематичної самооцінювальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін (їх специфіка, на наш погляд, має значний потенціал для реалізації такої діяльності) розглядаємо як важливий чинник, що сприяє прийняттю студентом позиції суб'єкта власного навчання.

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

У словниках наукових термінів поняття «суб'єкт» тлумачиться як «істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності» [13, с. 814.]; «індивід (або група) як джерело пізнання і перетворення дійсності, носій активності» [12, с. 389]; «джерело пізнавальної активності» [7, с. 307].

Для позначення сукупності якостей особистості, які характеризують сферу її діяльнісних здібностей і здатність до самодетермінації та творчої активності, в психології використовується термін «суб'єктність».

Поняття «суб'єктивізація» виникло й активно розроблялося спочатку в теорії фі-

лософії (Е. Кант, М. Фуко, М. Хайдеггер тощо).

Філософ і культурознавець М. Фуко розумів це поняття як «...процес, за допомогою якого ми отримуємо складання суб'єкта, точніше кажучи – суб'єктивності, яка, очевидно, слугує лише однією із заданих можливостей організації певної самосвідомості» [16, с. 284]. П. Герчанівська серед детермінант внутрішньої суб'єктивізації називає вольові, інтелектуальні, моральні, фізичні та інші зусилля самого індивіда, які допомагають йому гармонізувати власні внутрішні потяги, потреби, інтереси з соціокультурним оточенням. Філософія зазначає, що «суб'єктивізація є процесом і одночасно умовою реалізації потенційних здібностей особистості, виокремлення її із навколишнього соціокультурного середовища» [5, с. 307].

У підручнику з психології та педагогіки Н. Бордовської наведено таке визначення терміна «суб'єктивізація»: «властивість темпераменту, що полягає у підвищенні ефективності діяльності шляхом створення суб'єктивних образів, уявлень, понять» [4, с. 212].

У педагогічних джерелах суб'єктивізація – це «процес і умови, що забезпечують реалізацію потенційних здібностей особистостей впливати на реальний процес діяльності, учасником якої вона є» [3]; «створення умов, за яких студент перебуває у стані практичного перетворювального ставлення до тієї реальності, яку досліджує педагогічна теорія, і практичної діяльності, яку вдосконалює освітня практика» [6, с. 37]. У контексті нашого дослідження розглядаємо суб'єктивізацію як процес і умови, що сприяють утвердженню суб'єктивної позиції студента (майбутнього педагога) в навчальній діяльності, тобто такої, що забезпечить можливість і сприятиме його здатності бути активним у пізнанні педагогічної професії, перетворювати власну життєдіяльність в напрямі свідомого професійного самовдосконалення.

Окремі аспекти, дотичні до питання суб'єктивізації в процесі навчання, розглядаються в наукових працях з філософії (М. Фуко, Л. Баєва, М. Бердяєв), психолого-педагогічних роботах, присвячених вивченню та характеристиці суб'єкта (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Брушлинський), орієнтовно-особистісному підходу в освіті (В. Сухомлинський, І. Якиманська, І. Бех, О. Савченко, А. Бойко, В. Сериков), зокрема дослідженню суб'єкт-суб'єктивної взаємодії між педагогом і учнем або студентом (І. Андрощук, А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, С. Пазухіна, М. Шевандрин тощо),





рефлексії, цілепокладанню (А. Хуторської, О. Малихін), мотивації здобуття професії (А. Гебос, В. Кикоть, О. Тарнопольський, В. Якунін, Н. Черняк) тощо. Погляди цих та інших учених стали основою для визначення нами умов суб'єктивності у процесі навчання.

Основою сфери прояву суб'єктивності в бутті фахівець з теорії філософії Л. Баєва вважає оцінність сприйняття і суджень особистості. Науковець відстоює думку, що, «реалізуючись як компонент феномена свідомості, оцінювання найбільш повною мірою пов'язане не стільки із відображенням зовнішнього навколишнього світу, скільки із віддзеркаленням внутрішнього особистісного світу як одиничного і конкретного» [2]. Вчена називає оцінювання «процесом суб'єктивності світу індивідом», тому що «оцінювальна діяльність у цьому сенсі є вищою формою самовираження і самопізнання, коли сутність суб'єкта відбивається в об'єкті і може стати предметом його рефлексії» [2].

Отже, оцінювання власної навчальної діяльності особистості здатне активувати її самопізнання і суб'єктивні судження щодо цієї діяльності.

Оцінювання та контроль у процесі навчання були предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів В. Аванесова, А. Анастасі, Е. Артамонової, С. Архангельського, І. Булах, М. Карнаукової, С. Якуніна, О. Савченко тощо. Застосування інноваційних методів та форм у процесі контролю та оцінювання вивчали В. Андрущенко, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Хуторської та ін. Різні аспекти самооцінювання навчальної діяльності в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) розглядалися А. Шехоніним, С. Пазухіною, зокрема іншими вченими в навчанні іноземної (Д. Литл, М. Мюллер, І. Калмикова, О. Карп'юк, Л. Ягеніч, А. Володько) та української мов (О. Проселкова, І. Джуган), економічних дисциплін (Л. Дибкова) тощо.

Для нашого дослідження важливою є думка С. Пазухіної про те, що контроль і оцінка, «необмежене право на які належить учителю, не формує адекватних самосвідомості і самооцінки, без чого в учнів не виникає внутрішньої свободи і психологічної стійкості в ситуаціях, що потребують самоактуалізації та ініціативи» [10, с. 34].

Ми також поділяємо думку, висловлену О. Старіковим [14] про те, що самооцінка студентів може бути складником формальної системи оцінювання знань студентів в університеті, зокрема підсумкового балу. Як приклад позитивного досвіду, вчений наводить інформацію про систему

оцінювання в Державному коледжі Евергрін (штат Вашингтон, США), де робиться опис підсумків роботи протягом семестру кожного студента обсягом близько однієї сторінки як працівником факультету, так і ним самим особисто. Причому ці дві оцінки порівнюються та обговорюються під час періодичних оціночних конференцій у кінці семестру. Науковець пропонує введення в університетах процедури здійснення студентами самооцінки як обов'язкової, що має регулюватися внутрішніми положеннями навчального закладу.

Про значну увагу, що приділяється самооцінюванню навчальних результатів студентів (із використанням ІКТ, портфоліо) в університетах Польщі йдеться і в публікації Н. Шеврун [19]. Польські освітяни вважають, що самооцінювання, яке ґрунтується на концепті формуального оцінювання, є важливою складовою самостійного навчання і самоактуалізації особистості: оцінюючи власні знання, студенти краще усвідомлюють успіхи і проблеми в навчанні. Такий вид оцінювання позбавлений авторитаризму і дає змогу переорієнтувати навчальний процес на розвиток особистісних якостей та здібностей студента.

**Виділення невирішених аспектів загальної проблеми.** Отже, питання позиції студента як суб'єкта процесу навчання порушується в педагогіці нині досить активно, наявні також праці, присвячені окремим інструментам для здійснення самооцінювання учнів (студентів) у процесі вивчення певних дисциплін. Проте систематична самооцінювальна діяльність, що здатна задіяти особистісні резерви студента – морально-духовний, ціннісно-смісловий, емоційно-вольовий, як важливий чинник суб'єктивності у процесі навчання, розглядається в науковій літературі епізодично.

**Формування цілей статті.** Метою публікації є теоретичне обґрунтування систематичної самооцінювальної діяльності майбутніх учителів як чинника суб'єктивності в процесі навчання педагогічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Суб'єктом навчання може бути лише особистість, здатна здійснювати самоконтроль, бути відповідальною за результат навчання. Саме тому систематичне самооцінювання розглядаємо як чинник, що сприяє активації механізму самоконтролю в навчанні студентів.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити такі *умови суб'єктивності* навчальної діяльності: а) формування в студентів перспективної мотивації до навчання; б) розвиток здатності до рефлексії; в) організація цілепокладання у процесі навчання і спону-



кання студентів до самостійного визначення освітніх цілей; г) фасилітаційна роль викладача; ґ) забезпечення гуманістичної атмосфери у процесі навчання; д) забезпечення потенціалу для розумної свободи вибору змісту, форм і методів навчання студентом; пріоритет проблемних методів, інтерактивних форм навчання.

Прослідкуємо взаємозв'язок самооцінювальної діяльності студентів із зазначеними умовами.

1. *Формування у студентів перспективної мотивації до навчання.* Одна з дидактичних закономірностей процесу навчання полягає у прямій залежності його результатів від інтересів учнів до неї, тобто від мотивації.

Активність студентів у процесі навчання зумовлена найчастіше такими мотивами: бажання оволодіти професією, задоволення пізнавальних інтересів, особистісних амбіцій (бажання бути успішним у студентському колективі, перемагати в конкурсах, олімпіадах тощо, бути кращим серед інших), прагнення отримати більше балів (стипендію, нагороду), острах отримати незадовільну оцінку (не скласти залік/екзамен), перспектива скласти залік/іспит (як наближення до отримання диплома про вищу освіту) тощо.

У монографії «Методологія дослідження механізму оцінювання нових результатів освітнього процесу» (за ред. О. Орлова) [9] наведено інформацію про те, що саме *перспективна* мотивація (мотиви і цілі стосовно віддаленого майбутнього), на відміну від *поточної* (мотиви, пов'язані з найближчим майбуттєм), спонукає до боротьби особистості з труднощами.

Мотивація оволодіння студентом майбутньою професією («професійна») є перспективною і особливо важливою, оскільки забезпечує його самостійність і відповідальність у цьому процесі.

За даними наукових досліджень, на першому курсі у студентів переважають «професійні» мотиви, проте, як зазначає В. Якунін [21, с. 354], вони ідеалізуються і зумовлені розумінням їх суспільного змісту, а не особистісного. Отже, важливим завданням викладача є розкриття для студентів особистісного змісту «професійної» мотивації, усвідомлення ними себе як майбутніх педагогів.

На думку А. Хуторського, особистісний смисл – індивідуалізоване усвідомлене відображення справжнього ставлення особистості до об'єктів її діяльності. Основну задачу особистісно-орієнтованого навчання вчений вбачає у забезпеченні та відображенні становлення системи смислів.

Альтернативними серед них вважає ті, що впливають на світогляд і життєві позиції учня [17, с. 205–208]. Саме такі мотиви, на наш погляд, максимально сприяють утвердженню позиції студента як суб'єкта навчання.

У процесі оцінювання студентом власних навчальних досягнень відбувається осмислення себе у професійній діяльності, аналіз ступеня професійної компетентності, відповідальності за неї перед собою. Крім того, під час самооцінювання зачіпаються морально-духовні механізми особистості (реалізація задачі поставити собі оцінку об'єктивно, без завищення), що особливо важливо для майбутніх учителів, у яких таким чином розвивається самостійність, самоконтроль, рефлексія.

Як свідчать дані нашого дослідження [11], самооцінювальна діяльність є потужним мотивом самостійної підготовки студента. Так, коли він усвідомлює, що має наприкінці аудиторного заняття об'єктивно оцінити себе за роботу на ньому, то (особливо в умовах чинної у ЗВО 100-бальної системи оцінювання навчальних досягнень – за ЄКТС, яка передбачає накопичення балів) змушений краще готуватися, щоб бути в змозі виявити компетентність і мати підстави високо оцінити свій рівень. Отже, особистісна відповідальність студента за свою навчальну ситуацію значно зростає.

У подальшому, свідомо ознайомлюючись із фаховою літературою до аудиторного заняття, студент глибше зацікавлюється педагогічною професією, самооцінювальна діяльність починає активно формувати мотиваційну сферу, оскільки студент стає активним, ініціативним, свідомим у пізнанні. Пізнавальний інтерес до педагогічних аспектів зростає внаслідок виникнення потреби пошуку додаткової інформації із залученням альтернативних джерел.

2. *Організація цілепокладання у процесі навчання і спонукання студентів до самостійного визначення освітніх цілей у межах кожної умовно завершеної частини навчального матеріалу і навчального курсу в цілому.* Як одну із умов впливу на формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності Н. Черняк розглядає усвідомлення найближчих і кінцевих цілей [18].

Активність в оволодінні навчальним матеріалом можлива лише за умови усвідомлення студентом освітніх цілей. Здатність усвідомлювати власні освітні потреби, ставити перед собою освітні задачі з метою цілеспрямованого проектування способів їх реалізації, прогнозування програми діяльності, очікуваних результатів є обов'язковою для суб'єкта навчальної діяльності.



Допоки освітні цілі не набули для студента особистісного значення, він не здатен осмислити шлях їх досягнення. Саме тому викладач має сприяти усвідомленню теоретичної і практичної значущості навчального матеріалу для власного професійного становлення студента, спонукати його до формулювання освітньо-професійних цілей, підтримувати ініціативу.

А. Хуторської розглядає такі складники процедури цілепокладання: наявність пізнавального прагнення; визначення освітніх цілей; визначення свого зв'язку з предметом цілі; уявлення образу передбачуваного результату своєї діяльності стосовно предмета цілі; вербальне формулювання цілі; передбачення і прогнозування того, як ціль буде досягатися; наявність засобів для досягнення цілі; співвіднесення результатів із ціллю; коригування цілі [17, с. 353].

Як свідчить практика, систематичне самооцінювання проміжних і кінцевих результатів оволодіння педагогічними дисциплінами, в процесі якого у студента виробляється здатність виокремлювати й усвідомлювати компетенції, необхідні для професії вчителя в межах кожної умовної частини (теми, змістового модуля тощо) навчального матеріалу, сприяє легкому формулюванню студентом цілей у подальшому, усвідомленому оволодінню педагогічними компетенціями, стимулює здатність бачити себе в контексті реалізації програми професійної підготовки, бути ініціативним і відповідальним, активним у постановці перед собою нових цілей.

3. *Розвиток здатності студентів до рефлексії.* На думку Г. Щедровицького [20, с. 52], цілі діяльності, способи розв'язання задач або міркування виокремлюються за рахунок включення «спрямовувальної рефлексії», що уможливорює засвоєння навчального матеріалу.

Рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; у навчанні – це «мислєдіяльнісний або чуттєвий процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності (осмислення смислів, типів, способів, проблем, шляхів вирішення, отримання результатів)» [17, с. 373].

На думку О. Малихіна та О. Герасимової, рефлексія сприяє тому, що внутрішні сили молодої людини виступають головним резервом і збудником активності, визначають її вектор у всіх справах, зокрема в безперервній освіті майбутнього спеціаліста. Науковці стверджують, що рефлексивні вміння запобігають насильницьким впливам і спробам маніпулювати свідомістю, підкреслюють, що рефлексія заснована на самостійності [8].

У підручнику з психології та педагогіки [4] рефлексія розглядається як психологічний посередник, який забезпечує формування мотиву вибору. Автори вищезазначеної праці наводять визначення вибору (за Т. Рибенко) як «ситуації, що через сукупність суб'єктивних і об'єктивних передумов ставить людину перед необхідністю приймати рішення, пов'язані з обмеженням невизначення можливих дій» [4, с. 220].

Самооцінювальна діяльність, своєю чергою, реалізується через рефлексію і занурює студента в ситуацію вибору оцінки: так він змушений зіставляти освітні пріоритети, способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль, аналізувати труднощі в пізнанні, визначати власний рівень компетентності з педагогічної дисципліни у кожен момент навчальної діяльності, коригувати його, визначати нові освітні цілі.

4. *Фасилітаційна роль викладача у процесі навчання.* Ставлення студентів до навчання значною мірою зумовлене їх відносинами з викладачами. Питанню міжособистісних взаємин між педагогом і учнем (студентом) присвячено численну кількість наукових праць. Нині, у межах студентоцентричного, особистісно-орієнтованого підходу в освіті, найбільш оптимальними для навчання вважаються паритетні відносини, співпраця.

Ми поділяємо думку В. Якуніна про те, що «умови повної залежності учнів і студентів від викладачів заважають виявленню та формуванню в них самостійності, ініціативи, впевненості у власних силах і можливостях» [21, с. 116]. На думку вченого, «задача полягає в тому, щоб перекласти в педагогічно обґрунтованих межах абсолютні повноваження на студента, передати тотальну владу і контроль у його власні руки» [21, с. 116].

Співзвучними є, на наш погляд, думки М. Фуко. Філософ вважав, що наставник – це той, «хто небайдужий до піклування, яке суб'єкт виявляє стосовно самого себе» [15, с. 291]. Тобто педагог (викладач) має використовувати можливість дбати про те, щоб учень (студент) почав піклуватися про самого себе, прагнув професійно самовдосконалитися.

Отже, викладач у процесі навчання має займати не позицію «суворого орбітра» в опануванні студентом педагогічної дисципліни, а в першу чергу фасилітатора – того, хто зацікавлює, демонструє суперечності і проблемні аспекти в її змісті, орієнтує на джерела, допомагає розібратися в складних темах, консультує, пропонує завдання для самостійної роботи, сприяє об'єктивному визначенню рівня компетентності





студента з дисципліни. Його завдання – не «підловити» студента на тому, в чому він не розібрався, а допомогти побачити найбільш оптимальне вирішення практичної педагогічної задачі, ситуації; не пригнітити його невдачею, а зміцнити віру в професійну успішність.

Фасилітаційна роль викладача передбачає також винесення значного обсягу змісту навчальної дисципліни на самостійне опрацювання студентом із наданням усіх необхідних допоміжних матеріалів (джерел, методичних рекомендацій, інструментів для самоконтролю тощо) та дотриманням дидактичних вимог до організації самостійної роботи учнів.

Студентське самооцінювання на заняттях виключає фактор «необ'єктивного» (іноді з точки зору студента) оцінювання навчальних досягнень викладачем, що знижує привід для образ, протестів, почуття несправедливості. Студенту нема кого звинувачувати у незадовільній оцінці, крім самого себе, відтак його особистісна відповідальність за навчальну ситуацію зростає.

5. *Забезпечення гуманістичної атмосфери у процесі навчання.* Суб'єктна позиція студента передбачає активність і рішучість у висловленні власних думок, особистого ставлення до навчальної професійно спрямованої інформації. Найбільш оптимально це може відбуватися в умовах гуманістичної атмосфери у процесі навчання, коли панує повага до думки кожного студента, доброзичливе ставлення педагога і колективу академічної групи, прагнення спільно дійти істини, допомогти кожному – все це сприяє переконанню студентів у значущості їх поглядів, вірі у власні можливості кожної особистості, знижує побоювання, пов'язані з можливою невдалою відповіддю, запобігає страху виявляти ініціативу та активність.

Атмосфера на занятті значною мірою залежить від викладача. Своєю реакцією (формою оцінювальних суджень – делікатною або безтактною, відповідною мімікою) на студентські висловлювання, постановкою задач він сприяє або створенню атмосфери колективного пізнання, співпраці, або – конкуренції. В її умовах більш сором'язливі студенти можуть уникати прийняття позиції суб'єкта навчання. Пасивність на заняттях багатьох із них зумовлена невпевненістю в собі або сумнівами в правильності власних думок, відчуттям підконтрольності викладачеві, острахом негативної оцінки.

Самооцінювання усуває ці фонові фактори неуспіху, і в такий спосіб сприяє активності студентів на заняттях.

Крім того, момент самооцінювання і привселюдного оголошення оцінки – це мить певної психологічної відкритості студента (задіюються особисті морально-духовні резерви – справедливість, чесність, совісність тощо), що потребує довіри і доброзичливого ставлення в колективі академічної групи.

Отже, гуманістична атмосфера у процесі навчання сприяє розкриттю потенціалу кожного студента академічної групи, є умовою вияву активної позиції в навчанні, сприяє можливості відкрито оцінити рівень своєї компетентності наприкінці аудиторного заняття.

6. *Передбачення потенціалу для розумної свободи вибору змісту, форм і методів оволодіння студентом навчальної дисципліни; пріоритет проблемних методів, інтерактивних форм навчання.* Ми дотримуємося думки, що студент не може бути суб'єктом у процесі навчання, якщо він регламентований заздалегідь визначеними складовими організації освітнього процесу. Ситуація вибору, на думку Н. Бордовської та С. Розума, «забезпечує зовнішні умови, за яких можливий процес внутрішнього іманентного розвитку суб'єктної позиції, наприклад, студента на етапі визначення індивідуального освітнього маршруту» [4, с. 222].

Студент як суб'єкт навчання повинен мати, в розумних межах (оптимальних для ефективного навчання), свободу вибору, яка б стосувалася змісту, форм і методів навчання й оцінювання.

У змістовому плані в опануванні дисципліни студент згідно зі своїми освітньо-особистісними цілями (диференціація) повинен мати можливість вийти за межі поточного навчального матеріалу, пропонуваного викладачем як базовий. Завдання викладача при цьому – стимулювати розширення змістових «обрівів» (за допомогою анонсування наступних тем, пропедевтики, використання карт-схем навчальної дисципліни, завдань підвищеної складності, індивідуальних творчих і дослідницьких проєктів, створення проблемних ситуацій тощо), за межі яких студент матиме змогу рухатися самостійно.

Як свідчить практика, результативними виявляються і нетрадиційні аудиторні заняття, які проводяться не за заздалегідь визначеним планом, а спонтанно, в момент «тут і зараз», коли студентам надається право спочатку самим озвучити пропозиції щодо того, в який спосіб вони б хотіли опрацювати певну тему з навчального курсу (за умови, якщо вони вже ознайомлені з дидактикою), а потім реалізувати найбільш раціональні ідеї.





Значний потенціал для суб'єктивізації мають лекції-прес-конференції (студенти самостійно ознайомлюються зі змістом теми за запропонованим планом і приходять на лекцію вже із назрілими проблемними запитаннями, дилемними педагогічними ситуаціями, в яких викладач допомагає розібратися), «круглі столи», дискусії тощо. Пріоритетними є інтерактивні форми роботи (парах, трійках, групах тощо), оскільки дозволяють спільно, в процесі обговорення, розв'язати суперечливі аспекти педагогічної теми, а також згуртувати студентів академічної групи. При цьому, на наш погляд, між інтерактивними групами бажано не створювати змагання, варто налаштувати студентів на спільний пошук, колективний взаєморозвиток.

Організація навчання, в якому надається перевага репродуктивному відтворенню навчального матеріалу, може бути корисною на певних етапах, проте, оскільки не активує мислення, творчість студента, не сприяє розкриттю особистісного потенціалу, звужує його роль у процесі навчання, внаслідок чого знижується потенціал суб'єктивності студента.

Передбачення викладачем на практичних заняттях завдань проблемного і творчого характеру, які потребують дослідження і відкриття студентами нового, пошуку оптимальних варіантів розв'язання педагогічних проблем, ситуацій, відкривають широкі обрії для вияву самостійності студентів, висловлення власного бачення проблем, отже, мотивують і підвищують професійну самооцінку, розвивають самостійність.

Слід також зауважити, що студенту, який активно працював на практичному занятті, висловлював власні думки, осмислював педагогічні суперечності, дискутував, удосконалюючи в такий спосіб свою професійну компетентність, є підстави високо оцінити свою активну роботу. Це викликає позитивні емоції, відчуття професійної компетентності, впевненості й стимулює до оволодіння фаховими компетенціями в подальшому.

**Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Сучасним суспільним потребам відповідає організація навчального середовища, яке уможливорює і стимулює позицію студента як суб'єкта навчання. Організована спеціальним чином самооцінювальна діяльність майбутніх педагогів є суттєвим чинником суб'єктивізації, оскільки тісно взаємопов'язана з її умовами і сприяє активації самоконтролю студентів у процесі оволодіння професійними компетенціями, їх самостійності й відповідальності в опануванні фаху.

З огляду на зазначене, виникає потреба подальшої детальної характеристики особливостей оптимальної організації систематичної самооцінювальної діяльності у процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38, ст. 2004.
2. Баєва Л. В. Ціннісні підстави індивідуального буття : досвід екзистенціальної аксіології: монографія. – М. : Прометей, МПДУ, 2003. – 240 с.
3. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Ред. В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с. – URL: [https://spiritual\\_culture.academic.ru/2173/Субъективация\\_личности](https://spiritual_culture.academic.ru/2173/Субъективация_личности).
4. Бордовская Н.В. Психология и педагогика: учебник для вузов: стандарт третьего поколения / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2014. – 624 с.
5. Герчанівська П. Суб'єктивізація людини в умовах українських реалій/ Наукові записки Національного університету «Острозька академія», 2014. – С. 3–8.
6. Казимирская И.И. Субъективация процесса подготовки будущих учителей в условиях информационного общества. Психология в вузе. – 2012. – № 3. – С. 36-40.
7. Краткий философский словарь / ред. А. П. Алексеев. – М.: Проспект, 1997. – 400 с.
8. Малихін О. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи / Р. Малихін, О. Герасимова. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 128-150 с.
9. Методология исследования механизма оценивания новых результатов образовательного процесса: монография под ред. О. О. Орлова. – 2-е изд. – М.–Берлин: Директ-медиа, 2016. – 180 с.
10. Пазухина С.В. Условия формирования профессионального сознания будущих учителей начальных классов. Начальная школа плюс до и после. – 2008. – № 5. – С. 32-34.
11. Припулик Н.В. Поточне самооцінювання навчальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Педагогічні науки № 75: збірник наукових праць: у 3-х т. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – Т. 3. – С. 78–81.
12. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – С. 814.
14. Старіков О. Ю. Самооцінювання студентів як необхідний елемент навчання. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції за міжнародною участю (Київ, 2–3.03.2016). Міністерство освіти і науки України, ДНВЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана»; редкол. А. М. Колот, Т. В. Гуть. – К.: КНЕУ, 2016. – 270 с.



15. Фуко М. Герменевтика суб'єкта. Курс лекцій в Коллеж де Франс, 1982: выдержки. Социо-Логос. – М. : Прогресс, 1991. – С. 284–315.

16. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью: в 3-х ч. М. : Праксис, 2006. – Ч. 3. – 320 с.

17. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов: стандарт третьего поколения. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.

18. Черняк Н.О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. Проблеми інженер-

но-педагогічної освіти. – 2013. – № 38-39. – С 388–389.

19. Шеверун Н. Підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземних мов у технічних університетах Польщі. [Електронний ресурс]. URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/viewfile/18640/16384>.

20. Щедровицкий Г.И. Очерки по философии образования: статьи и лекции.– Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.

21. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Издательство Михайлова В. А., 1998. – 639 с.

УДК 811.111+37.015.311

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Сидорчук О.В.,  
викладач кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті порушено проблему пошуку нових засобів виховання полікультурної особистості студентів вищої школи. Розглянуто застосування інтерактивних вправ на практичних заняттях професійно орієнтованої іноземної підготовки. Виокремлена функція рольової гри та ситуативних комунікативних завдань як способів формування полікультурної особистості шляхом опанування іноземної мови. Запропоновані шляхи підвищення рівня адаптації майбутніх фахівців до культурних розбіжностей клієнтів соціальних служб для ефективного функціонування в умовах полікультурних спільнот.

**Ключові слова:** рольова гра, інтерактивні вправи, полікультурна компетенція, розвиток, іноземна мова за професійним спрямуванням, студент немовного ВНЗ, сленг.

В статье затронута проблема поиска новых средств поликультурного воспитания студентов высшей школы. В работе рассматривается применение интерактивных упражнений на практических занятиях в курсе профессионально ориентированного изучения иностранного языка. Выделены функция ролевой игры и ситуативных коммуникационных заданий как инструмента формирования поликультурной личности будущего специалиста при изучении иностранного языка. Предложены пути повышения уровня адаптации будущих специалистов к культурным различиям клиентов социальных служб для эффективного функционирования в условиях поликультурных сообществ.

**Ключевые слова:** ролевые игры, интерактивные упражнения, поликультурная компетентность, развитие, иностранный язык профессиональной направленности, студент неязыкового вуза, сленг.

Sydorchuk O.V. POLY CULTURAL PERSONALITY DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS BY THE IMPLEMENTATION OF ROLE PLAYS DURING ELSP TRAINING

This article focuses on the problem of finding new means of polycultural education of high school students. The usage of interactive exercises during ELSP practical classes is discussed. Role-plays or simulations are regarded as the particularly significant means for polycultural competence development process via second language acquisition. Due to the increased heterogeneity of nowadays populations, more people from a variety of cultures and ethnicities now utilize social care facilities, social workers need to be aware of their varying perceptions. The ways of increasing the level of adaptation of future specialists to the cultural differences of social service clients for effective functioning in the conditions of multicultural communities are proposed.

**Key words:** role-plays, interactive exercises, polycultural competence, development, foreign language for specific purposes, student of non-linguistic high school, slang.

**Постановка проблеми.** У сучасний період розвитку суспільства в Україні у зв'язку із зростанням соціального запиту на професії соціального працівника, соціального педагога, фахівця соціального захи-

сту досить інтенсивно вивчається проблема професійної компетентності фахівця у галузі соціальної сфери. Особливості сучасних світових інтеграційних процесів і формування полікультурного, інформа-



ційного суспільства в умовах розширення партнерства України з іншими державами вимагають переосмислення класичних методів викладання іноземних мов. Особливої актуальності в сучасних умовах набувають питання підвищення ефективності професійної підготовки конкурентоздатних фахівців шляхом залучення та оптимального використання можливостей всіх теоретичних та прикладних дисциплін. Дослідження проблем професійного становлення та розвитку фахової майстерності майбутнього фахівця у галузі соціальної сфери і розуміння мети професійно орієнтованої іншомовної підготовки як іншомовної комунікативної діяльності засобами міжкультурної взаємодії свідчить про те, що категорії «навчання», «компетентність» та «виховання» розуміються як нероздільний процес.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Оскільки максимально можливі результати у формуванні знань, умінь, навичок чи певних рис особистості досягаються шляхом практичної діяльності, а процес фахової підготовки не може охопити всі ймовірні життєві ситуації та етико-моральні питання, від адекватного вирішення яких залежить професійний успіх фахівця соціальної сфери, проблема формування у майбутніх професіоналів навиків адаптації до поліваріантних культурних осередків дотепер залишається відкритою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Роль мовлення у пізнавальній діяльності особистості у світлі психолінгвістичних теорій визначена у роботах Т. Ахутіної, В. Беяніна, Л. Виготського, В. Дегліна, Л. Засекіної, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Р. Фрумкіної, Н. Хомського, Т. Черніговської, що дозволяє розглянути процес розвитку особистості засобами мови. Дослідженням і розробленню технік та стратегій комунікативного підходу у навчанні іноземних мов приділяли увагу О. Леонтьєв, О. Мітрофанова, Є. Пасов та інші. Однак питання ефективного використання виховного потенціалу відтворення квазіреальних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери лишається відкритим.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття виховного потенціалу рольової гри у професійно орієнтованій іншомовній підготовці як засобу формування полікультурної особистості майбутнього фахівця соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що виховання толерантної полікуль-

турної особистості є інтегративною функцією педагогічної діяльності, ефективність якої залежить від майстерності викладача – філолога творчо поєднувати підходи до навчання. Розуміння процесу опанування іноземної мови як навчально-виховного засобу зумовлює пошук нових підходів в організації аудиторної навчальної діяльності для інтенсифікації виховного процесу. Комплексне поєднання особистісно-орієнтованого та компетентісно-орієнтованого підходів в освітньому процесі вимагає створення інноваційних технологій впливу на особистість за мінімально необхідних витрат аудиторного часу на досягнення намічених результатів, а саме формування іншомовної комунікативної компетенції з одночасним формуванням професійної компетенції студентів, і відповідно окреслює комунікативну, виховну, освітню і професійно орієнтовану цілі навчання. Професійна комунікативно-мовленнєва та лексична компетенції є складовими професійної іншомовної компетенції студентів немовних ВНЗ. Комунікативна мета – сформувати у студентів мовних умінь та навичок у говорінні, письмі, читанні, аудіюванні та перекладі. Реалізація виховних цілей здійснюється шляхом формування у майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів уявлення про систему цінностей, моральні, соціальні пріоритети через збагачення їхнього світогляду шляхом отримання знань про соціолінгвістичні особливості різних верств населення англословних країн. Професійно орієнтована мета скерована на формування у студентів здатності до іншомовного спілкування у конкретних професійних, ділових, наукових ситуаціях з урахуванням особливостей формування їх професійного мислення, у процесі організації мотиваційно-спонукальної діяльності. Згідно з рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти, випускник ВНЗ має володіти навичками вільного мовлення, вмінням висловлюватися без помітних ускладнень, пов'язаних з пошуком засобів вираження у процесі досягнення соціальних академічних та професійних цілей [1, с. 24].

Студенти мають оволодіти як лексико-граматичними структурами в межах мовного рівня складності, передбаченого освітньою програмою, так і ознайомитися із соціальними, культурними, моральними, психологічними аспектами представників різних соціумів.

Виховання толерантної полікультурної особистості є інтегративною функцією педагогічної діяльності, що розгортається в рамках системи виховання. Система





виховання – це впорядкована сукупність структурних компонентів, взаємодія яких забезпечує створення сприятливих психолого-педагогічних і соціально-педагогічних умов для цілеспрямованого розвитку певних якостей особистості. «Це повністю, – зазначає Н. Саєнко, – узгоджується із аксіоматичною тезою про те, що освіта означає розвиток особистості, а навчання, зокрема професійне, – засіб досягнення такої мети. Студент з об'єкта навчального процесу, рецепієнта суми інформації й знань перетворюється на суб'єкт навчальної діяльності, і разом з викладачем утворює сукупний суб'єкт навчання. Серед основних напрямів розвитку особистості найважливішими можна вважати розвиток ціннісних орієнтацій» [2, с. 152].

З метою оснащення майбутніх фахівців необхідними навичками кваліфікованих працівників, здатних задовольнити соціальний попит, творчо підходити до розв'язання професійних питань, сумлінно ставитися до виконання завдань у реальних виробничих умовах система професійної підготовки формує низку нових якостей суб'єкта: від функціонально-операційних, ціннісно-орієнтувальних характеристик до вольових якостей. Процес опанування іноземної мови закономірно вбачає інтегративну єдність освітньої та виховної функцій, тобто вивчення іноземної мови має забезпечувати пізнання і засвоєння студентами галузевої культури як взаємодії особистості з оточенням, що опосередковується її зовнішньою і внутрішньою активністю.

Специфіка клієнтів соціальних служб зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців готовності виконання соціально-побутової, соціально-педагогічної, комунікативної, рекламно-пропагандистської функцій, що вимагає від особи навичок комунікування в полікультурних осередках. Отже, соціокультурна компетентність є однією з провідних складових полікультурної особистості майбутніх фахівців соціальної сфери. Сьогодні методичним стандартом профільної підготовки у вищих навчальних закладах є комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який реалізується шляхом застосування інтерактивних методів навчання на всіх стадіях набуття іншомовної комунікативної компетентності. Терміном «іншомовна комунікативна компетентність» С. Савіньон позначає здатність особистості функціонувати у реальній комунікативній ситуації, у динамічно мінливій обстановці, де мовна компетентність адаптується до сприйняття одержуваної лінгвістичної та паралінгвістичної інформації [3, с. 23].

Активне застосування інтерактивних технологій і методів, що спираються на систематичну взаємодію студентів між собою та викладачем, необхідно розглядати як чинник оптимізації впливу на особистість, що сприяє формуванню у майбутнього фахівця не лише практичних навичок та професійних компетентностей з обраної спеціальності, а полікультурної особистості. Прогнозуючи й аналізуючи численні життєві ситуації людина має схильність орієнтуватися на морально-етичні норми соціуму, представником якого вона є, на власну систему цінностей та набутий досвід. Рольова гра розширює репертуар мовних засобів, допомагає набувати бажаних якостей характеру і уявлень про себе. Шляхом аналізування і драматизації квазіреальних ситуацій студенти усвідомлюють типи реакцій на інакшу/чужу/альтернативну культуру і опановують навички самоконтролю, вчать-ся уникати культуроцентристської позиції (відчуття переваги власної культури і зневаги до інших). Проведення рольових ігор оптимізує прийняття студентами існування культурних відмінностей (розуміння особливостей іншої культури без засвоєння її системи цінностей), забезпечує адаптацію майбутніх фахівців до іншої культури, що вбачає збереження власної культурної ідентичності в умовах успішного функціонування в системі іншокультурних цінностей і (в перспективі) потенціює інтеграцію в іншу культуру. Також рольові ігри розвивають здатність до самооцінювання способів власного мислення, допомагають усвідомлювати і критично ставитися до поведінкових патернів, аналізувати переваги та недоліки тієї чи іншої мовленнєвої поведінки, сприяють виробленню навичок корегувати власну.

Комунікативна поведінка передбачає вміння говорити виразно, що, на думку Є. Пасова, є комплексним і означає вміння «виробити адекватний тон розмови, правильну синтагматичність мови, логічний наголос, точну інтонацію, виразний жест або міміку, відповідну ситуації позу» [4, с. 53–57]. Досягненню цих цілей значною мірою сприяє застосування ігрових ситуацій під час аудиторних занять, оскільки гра надає можливість створити умови максимально наближені до реальних ситуацій, має елемент непередбачуваності, що сприяє розвитку мовленнєвих умінь студентів. До того ж, гра сприяє «появі у студентів мотивації до навчання, вільного спілкування англійською мовою, подолання сором'язливості під час спілкування» [5, с. 98–103], а застосування психологічного принципу «Я – маска» під час проведення заняття у групах з різним





рівнем мовної підготовки студентів сприяє, як зазначала Г. Китайгородська, «широкому розкриттю всіх якостей особи..., звільняє від страху допущення помилок, підвищує емоційний тонус навчального процесу» [6, с. 10]

Виняткова доцільність проведення різноманітних рольових ігор на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням зумовлена наступними чинниками: навчальний процес розгортається у професійному контексті – після вивчення певної галузевої тематики студенти отримують стимул активно використовувати засвоєні знання з теми фахової дисципліни та вивчену лексику з іноземної мови, що відповідає їй. Питання організації самостійної роботи студентів виходять за межі представленої роботи, але доречним вважаємо зазначити, що в якості завдання для самопідготовки студенти мають ознайомитися з матеріалом, в якому описана ситуація, впорядкувати глосарій термінів українською й англійською мовами, скласти міні-діалоги. В основі опису ситуації покладається посилання на соціально-комунікативні ролі комунікантів. Для рольової гри студентам пропонується відтворення таких квазіреальних ситуацій, в яких комуніканти належать до різних страт і репрезентують зумовлені соціальним походженням розбіжності у мовній поведінці.

Виховна функція реалізується під час обговорення запропонованої ситуації: викладач як модератор і педагог звертає увагу студентів на той факт, що у будь-якому мовному вислові є елемент, який демонструє ставлення комуніканта до питання, яке він висвітлює. Викладач наголошує, що комунікант обирає такі мовні засоби, які певною мірою відображають його наміри. Обґрунтовуючи найбільш ефективні варіанти перебігу комунікативної ситуації та її врегулювання викладач демонструє, що соціокультурний аналіз реплік відіграє надзвичайно важливу роль у моделюванні мовної поведінки.

Для наочності доцільно проводити порівняння сфер вживання стандартної лексики і нестандартної. Вважаємо за необхідне під час професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів систематичне впровадження сленгових одиниць як фактів культури. Сленгові одиниці слугують тлом для запам'ятовування лексичних одиниць, що належать до офіційно-ділового стилю, і студентам доводиться докладати зусиль щодо інтерпретації стандартною англійською сленгових одиниць. Крім пізнавальної функції (нестандартна лексика

іманентно містить лінгвокраїнознавчу та культурологічну інформацію), цей вид діяльності виконує когнітивну: ознайомлює студентів із соціальною стратифікацією суспільства та йому притаманними субкультурами.

Вивчення сленгової лексики для подальшого застосування її в ході рольових ігор формує у студентів позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, розширює індивідуальний мовний досвід особистості, провокує зацікавленість, опосередковано підвищує рівень адаптації до нестандартних ситуацій і безпосередньо сприяє вихованню полікультурної особистості.

**Висновки.** Отже, розглянуті вище інтерактивні технології драматизації та рольової гри, які використовуються під час опанування студентами дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», дозволяють досягти поставлених цілей, а саме сприяють розвитку і формуванню полікультурної особистості у майбутніх фахівців соціальної сфери – соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців з питань соціального захисту, а також сприяють набуттю навиків критичного осмислення екстралінгвістичної інформації; виробляють здатність толерантно висловлювати та аргументовано відстоювати власну думку, на професійному рівні вирішувати проблеми, працювати у полікультурних групах, будувати конструктивні стосунки із представниками різних субкультур і верств. Таким чином, впровадження інтерактивного методу в навчання іноземних мов у вищій школі дозволить більш ефективно розвивати особистісні характеристики студентів, що сприятиме формуванню полікультурних особистостей. У подальшому планується здійснити компаративний аналіз ефективності застосування технік психодрами, рольових ігор та інших інтерактивних технологій у професійно орієнтованій іншомовній підготовці бакалаврів освітнього напрямку «Практична психологія», «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Соціальний захист» як чинника формування стійкості до стресів та професійного вигорання під час роботи в галузі паліативної медицини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
2. Саєнко Н.С. Розвиток когнітивних здібностей студентів у навчанні іноземних мов. Наукові записки (Національного університету «Острозька академія»). Сер.: Філологічна. – 2012. – Вип. 23. – С. 150–153. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2012\\_23\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_23_51).



3. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning.– Reading, Mass: Addison Wesley, 1983. – 322 p.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.– [2-е изд.] –

М.: Просвещение, 1991. – 222с. – (Б-ка учителя иностр. яз.)

6. Крамаренко Т.В. Рольова гра як засіб діалогічно-орієнтованого навчання. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. 1. – С. 98–103.

7. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.

8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.



УДК 787.61: 372.878

## РОЗВИТОК НАВИЧОК ГРИ ГІТАРИСТА В АКОМПАНеМЕНТІ

Сологуб В.Д., к. пед. н.,  
доцент за наказом кафедри музичного мистецтва  
Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія Київського  
національного університету культури і мистецтв»

У статті розглядаються педагогічні, методичні та виховні аспекти вдосконалення гітарної майстерності: йдеться про розвиток навичок виконання музичних творів на гітарі в акомпанементі. Стаття торкається теоретичного визначення поняття «акомпанемент», зачіпає проблеми, пов'язані з образом гітари, зі сприйняттям її пересічною людиною. Гра на гітарі сьогодні популярна не лише серед професіоналів-гітаристів, але й серед любителів, що робить цю тему актуальною для дослідження. У статті розглядаються технічні та гармонічні можливості інструмента. Також подається короткий аналіз методичної та вузькоспеціалізованої літератури, що стосується досліджуваного питання. В останній частині статті поміщено ескізи-нариси основних технологічних та педагогічних аспектів майстерності виконання гітарного акомпанементу.

**Ключові слова:** шестиструнна гітара, виконавська майстерність, акомпанемент, гра на гітарі, музична педагогіка.

В статье рассматриваются педагогические, методические и воспитательные аспекты совершенствования гитарного мастерства: речь идет о развитии навыков исполнения музыкальных произведений на гитаре в аккомпанементе. Статья касается теоретических вопросов определения понятия «аккомпанемент», затрагивает проблемы, связанные с образом гитары, с восприятием ее заурядным человеком. Игра на гитаре сегодня популярна не только среди профессионалов-гитаристов, но и среди любителей, что делает данную тему более актуальной для исследования. Поэтому в статье рассматриваются технические и гармонические возможности инструмента. Также подается краткий анализ методической и узкоспециализированной литературы, касающейся изучаемого вопроса. В последней части статьи помещены эскизы-наброски основных технологических и педагогических аспектов мастерства исполнения гитарного аккомпанементу.

**Ключевые слова:** шестиструнная гитара, исполнительские навыки, аккомпанемент, игра на гитаре, музыкальная педагогика.

### Solohub V.D. THE DEVELOPMENT OF GUITAR PLAYING SKILLS IN THE ACCOMPANIMENT

The article devoted to the pedagogical, methodological and educational aspects of a perfection of guitar skills: this is, in particular, the development of the skills of performing musical works on the guitar in the accompaniment. The article touches upon theoretical issues of the definition of "accompaniment", affecting the problems associated with the image of the guitar, with the average person's perception of guitar. Therefore, the article examines the technical and harmonic capabilities of the tool. A brief analyzes the methodological and highly specialized literature related to the subject matter. In the last part of this article there are sketches-essays of the main technological and pedagogical aspects of the skill of performing guitar accompaniment.

**Key words:** six-string guitar, performing skill, accompaniment, guitar playing, musical pedagogy.

**Постановка проблеми.** Гітара, незважаючи на свою давню історію, пережила наприкінці XIX ст. період занепаду, коли її репутація, як і деяких інших інструментів, похитнулася: в цей час можна констатувати наявність сумнівів у тому, що гітара може бути «серйозним» інструментом, а не використовуватися лише задля розваги. Як висловився Г. Ріман, «протидіяти духові часу не має сенсу» [3, с. 52]. Гітара асоціюється в пересічній людини насамперед з інструментом, призначеним виключно для ведення акомпанементу. Цьому сприяла в нашій країні й багата історія розвитку інструмента в рамках свят та фестивалів, культивування міського романсу, наявність залишків циганської культури, а також розвиток бардів-

ського руху (до речі, в Ірландії бардівське мистецтво нині теж відроджується) другої половини XX ст. У цей час констатується поява двох нових явищ. По-перше, стилістичне та інструментально-виконавське новаторство, яке пориває з традиційними прийомами композиторського письма. Подібне новаторство вимагає від майстрів музичних інструментів збагачення технічних і виразних можливостей гітари. З'являються також нові види гітар: деякі з них мають лише віддалену подібність з більш ранніми зразками. По-друге, нові течії як у музичному стилі, так і в області конструкції інструмента відтепер зароджуються не в Європі, а в Америці. Це зумовлює актуальність досліджуваної теми, а також доводить, що



гітара володіє широкими можливостями музичного супроводу та вимагає уважного вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтерес до гітари, як до інструмента для акомпанементу, помітний у дослідницьких та популярних працях, присвячених їй. Зокрема, серед таких праць можна назвати розвідки В. Манілова та В. Молоткова («Техніка джазового акомпанементу на гітарі»), Г. Рімана («Катехізис історії музики»), А. Торопова («Акомпанемент на гітарі»), Е. Шарнассе («Шестиструнна гітара: від витоків до наших днів»), П. Агафошина, В. Сазонова та В. Вавілова (колективна праця «Акорди та акомпанемент»). Анатолій Торопов також є засновником навчального курсу з гри на гітарі. На увагу заслуговує й творчий інтернет-проект «Лабораторія професійної освіти для гітаристів» Юрія Бойка.

Через популярність гітари серед непрофесійних музикантів виникає проблема формування культури акомпанементу на гітарі, яку необхідно прищеплювати насамперед дітям, які навчаються гри на даному інструменті в музичних школах. І першим кроком на цьому шляху може стати засвоєння основних прийомів акомпанементу, розкриття поліфонічних можливостей інструмента. Для реалізації зазначеного завдання необхідно налагодити міждисциплінарний зв'язок, а також поєднати загальнотеоретичні, педагогічні, методично-дидактичні та вузькоспеціалізовані розвідки та напрацювання.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в окресленні основних компонентів стратегії розвитку виконавських навичок гри професійного гітариста в акомпанементі. Ця мета конкретизується також завданнями надання загальної дефініції поняття «акомпанемент» та розкриття методичних аспектів розвитку майстерності гри на гітарі в акомпанементі у контексті музичної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Гітара – інструмент, що володіє широким спектром музично виразних засобів. За однією з легенд, навіть Л. Бетховен шанував гітару, називаючи її «оркестром у мініатюрі». Достеменно невідомо, чи саме Л. Бетховен є автором такої характеристики гітари, але справді: гітара є інструментом, який здатний одночасно вести кілька ліній (бас, акомпанемент, мелодію), це зближує гітару з фортепіано. Грамотне використання відкритих струн дозволяє створити ефект педалі, прийом тремоло поряд з розкладеним тризвуком – вести самостійну мелодійну лінію, натуральні і штучні флажолети – створювати ефект зву-

чання старовинної флейти, демпфірування струн, удари по обечайці або деці – ударні. Технічні можливості інструмента істотно розширюються завдяки використанню в своїх творах нових прийомів відомими композиторами. Те, що звучання гітари у стінах консерваторії більше не викликає подиву, свідчить про реабілітацію цього інструмента. Збагачує прийомами гри класична гітара й електрогітара. До кінця ХХ ст. гітара займає місце серед провідних інструментів, претендуючи на першість серед таких «авторитетів», як фортепіано та скрипка. У більшості музичних шкіл, училищ та консерваторій є класи класичної гітари. У різних містах і країнах можна нарахувати безліч гуртків та спільнот з вивчення й популяризації гітари. Регулярно організуються семінари, курси, літні школи як для початкового навчання, так і для підвищення майстерності гітарної гри. Але окрім професіоналів-виконавців, є велика група любителів. Любителі-гітаристи можуть бути як початківцями, так і виконавцями значно вищого рівня. Особливу популярність гітара отримала серед молоді, яка робить гітару супутницею свого дозвілля. У давнину гітара теж використовувалася для акомпанування співу, для виконання танців, для участі в ансамблях. Притягальна сила гітари пояснюється різними причинами: гармонійним звучанням, мобільністю та оманливим враженням, що можна оволодіти технікою гри протягом декількох тижнів та навіть без допомоги викладача. Таким чином, гітара сприяє тому, що в музичне мистецтво приходять любителі-самоучки [7, с. 51–52]. Але це обумовлює й необхідність приділити більше уваги професійній виконавській практиці. «Одна з основних цілей сучасної музичної освіти, – зазначає Т. Ромашкіна, – полягає у напрацюванні та вдосконаленні професійних навичок у виконавців. У класі концертмейстерської майстерності пріоритетними напрямками навчання стають читання з листа й транспонування, оскільки саме вони є чи не найважливішими компонентами музичної освіти, які відіграють значну роль у творчій діяльності музиканта-інструменталіста» [4, с. 346].

Позаяк вище ми зазначали, що гітара асоціюється, передусім, з інструментом для акомпанування, необхідно визначити, що таке сам акомпанемент. Ю. Майліс підкреслює, що словникове значення поняття «акомпанемент» – це «вторування, підголосок, супровід, підігравання» [1, с. 15]. До середини ХХ ст. слово «акомпанемент» набуває більш чіткої дефініції, а саме «музичний супровід, який доповнює головну мелодію, що служить гармонічною та ритмічною





опорою солістові (співакові, інструменталісту) і покликане поглибити художній зміст твору. Характер і роль акомпанементу залежать від епохи, національної приналежності музики й стилю останньої» [1, с. 15]. Одна з найпростіших форм акомпанементу, особливо характерна для народної пісні, – плескання в долоні або відбивання ритму ногою. Загальний процес формування та розвитку акомпанементу не можна охарактеризувати без згадки про специфічний тип багатоголосся – гомофонії, яка відрізняється поділом голосів на головний та супроводжуючі (на відміну від поліфонії, де всі голоси рівнозначні). Розвиток гомофонно-гармонічного складу в кінці XVI – на поч. XVII століть приводить до набуття акомпанементом значення гармонічної опори мелодії. Н. Михайленко у праці «Методика викладання гри на шестиструнній гітарі» присвячує цілий розділ розвитку навичок читання з листа та акомпанементу [2, с. 138–140]. На думку дослідника, ефективний розвиток навичок читання з листа уможливорюється серйозною та різноплановою музично-виховною роботою з учнем. Мається на увазі підвищення рівня його музичної та технічної підготовки, збільшення кількості розучуваних творів, збагачення теоретичної бази. Читання нот з листа зазвичай розпочинається з першого року навчання. Матеріал для занять – одноголосні мелодії з метроритмічним малюнком, який поступово ускладнюється. Потім йдуть більш прості у гармонічному плані акомпанементи. Розвиток навичок читання з листа тісно пов'язаний із вихованням «внутрішнього слуху». Під час першого програвання п'єси не варто вимагати точної аплікатури, виконання всіх нюансів та деталей твору, але при повторному програванні текст має виконуватися точніше. Гітара – інструмент з багатими гармонічними можливостями, а тому, справді, широко використовується на практиці як акомпануючий та ансамблевий інструмент. Дослідник вважає, що акомпанування на гітарі всебічно стимулює інтерес учня до інструмента. В цьому процесі доречно використовувати народні та популярні мелодії. Серед вимог до вміння учня – вміння розрізняти мінор та мажор, що сприяє розвитку ладо-гармонічного слуху та мислення. Під час так званої «гри на слух» акомпанементу великого значення набуває фактор пам'яті. Тут можна виокремити декілька етапів:

1) запам'ятовування звучання окремих акордів (найперше це стосується тоніки, субдомінанти та доміанти);

2) слухове засвоєння типових акордових послідовностей.

Першими рекомендується засвоювати наступні гітарні тональності: a-moll, A-dur, e-moll, E-dur, c-dur. У подальшому учень легко зможе транспонувати мелодії та акомпанементи в інші тональності. «Для точного відтворення мелодії та акомпанементу на слух необхідно оволодіти навичками зорово-слухового орієнтування на грифі. Значну роль у напрацюванні цього орієнтування грають навички транспонування» [2, с. 140].

Крім знання аплікатурного сприйняття акордів (це більше стосується роботи лівої руки), важливе розуміння роботи й правої руки. Тут важливо виділити два поняття: арпеджіато та расгеадо. У цій статті вищевказані поняття використовуються у широкому сенсі. Арпеджіато – послідовне звуковидобування за рахунок однієї долі, расгеадо – різновиди ударів. Варто було б виділити в окрему групу і поняття арпеджіо. Під цим поняттям варто розуміти не тільки послідовне виконання звуків, але і певну метроритмічну схему.

А. Торопов велику увагу приділяє ритмічним малюнкам партії акомпанементу. На думку дослідника, перш ніж переходити до конкретної партії, виконавець має навчитися вираховувати тривалості нот. Він пропонує виконувати прості вправи для розвитку виконавської майстерності гри на гітарі. Наприклад, він пише: «Рахуйте вголос, орієнтуючись на верхній нотний рядок. Водночас старайтеся без зупинок вистукувати рукою спочатку тривалості нот, записаних на другому рядку, а потім – на третьому» [5, с. 37]. Для запам'ятовування ритмічного малюнка партії варто повторювати фрагменти партії, поступово прискорюючи темп, а також звертати увагу на акцентування. Крім того, ритмічний малюнок може змінюватися самим виконавцем [5, с. 37–40].

У розвитку навичок гри в акомпанементі велику роль грає функціональне та аплікатурне мислення. Це нерозривно пов'язані категорії, які дозволять гітаристу вільно та швидко орієнтуватися під час підбору або виконання того чи іншого акомпанементу. Метроритмічні ж особливості акомпанементу на гітарі пов'язані з роботою правої руки. Як правило, кожен палець у виконанні акорду арпеджіо виявляється прив'язаним до своєї струни. Можливе також використання арпеджіо з характерними для певного жанру, наприклад чи ритмічного малюнка, особливостями. Важливу роль відіграє і рух баса. Бас дозволить логічно зв'язати між собою акорди, підготувати їх зміну та послідовності. «Також бас створює своєрідну пульсацію в п'єсі, що сприяє досягненню необхідного художнього ефекту. Опорою



<...> є гармонічна схема, і логіка руху баса повинна бути підпорядкована їй. Існують типові метроритмічні характеристики баса» [6, с. 16–17].

Таким чином, гітара володіє достатніми можливостями для створення яскравого супроводу (акомпанементу), здатного підкреслити художній задум автора. Своєю чергою від музиканта, зокрема й від гітариста-початківця, вимагається не просто володіння інструментом на технічному рівні, але й бачення його гармонічних і технічних можливостей. Знання та розуміння закономірностей гармонії дозволять гітаристу повністю розкрити як інструмент, так і свій творчий потенціал. Сама ж гітара змушує слухати, бути уважною до себе. М'який і глибокий тембр звучання вигідно поєднується як з голосом, так і зі звучанням флейти, скрипки чи фортепіано. Тембр цей ніби доповнює, збагачує обертонами музичну тканину, створює атмосферу інтимного сприйняття, руйнує кордон між виконавцем і слухачем, робить твір більш особистим, сокровенним. Гітарист-концертмейстер має враховувати цей психологічний ефект.

**Висновки з проведеного дослідження.** Розвиток навичок читання з листа та акомпанементу сприяє грі в різноманітних ансамблях та оркестрі, де необхідність чути партнера, загальне звучання, дотримуватись єдиного ритму виступають умовами спільної гри. У роботі з учнями варто на практиці реалізовувати ті знання та вміння, які вони набувають, вивчаючи в рамках програми музичної школи, училища або коледжу, університету або музичної академії такі дисципліни, як сольфеджіо, музична інформатика, музична література. Викладач має прагнути розкрити на прикладі досліджуваного інструмента теми, які вивчають учні того чи іншого класу нині. Тоді буде налагоджений зв'язок, настільки важливий для формування музиканта, між музичною теорією та виконавською практикою. Крім того, практика акомпанування розвиває в учня, на думку багатьох дослідників, інтерес до інструмента, а саме гітари. Відтак, знання та глибоке усвідомлення закономір-

ностей гармонії, а також застосування вивченого у практиці гри на інструменті, дослідження можливостей гітари виявляються невід'ємними елементами під час створення акомпанементу. Важливим тут виступає духовне та емоційне переживання музики, яке дозволяє виконавцю-акомпаніатору відчувати гітару, а не лише сліпо слідувати за зміною акордів. Крім цього, естетичне виховання, сприйняття музичного твору як цілісної художньо-образної тканини дозволять розкрити творчий потенціал гітариста, адже музика як мистецтво звуків є також мистецтвом впливу на емоційно-чуттєвий світ людини. Знання гармонічних можливостей інструмента є не єдиною вимогою до акомпаніатора: він має також оволодіти й культурою засобів образності та виразності, комплекс яких складався протягом тривалого часу. Повноцінний розвиток гітариста передбачає й знання історії виконавства. Це той емоційний багаж, який дозволить повною мірою розкрити інструмент, зробити його засобом вираження. Саме тому в роботі з учнями або студентами (зокрема це стосується концертмейстерської діяльності) важливо вивчати кращі музичні зразки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Майлис Ю.А. Исторический аспект развития и особенности профессионального мастерства концертмейстера. Южно-Российский музыкальный альманах. – 2015. – № 2(19). – С. 15–19.
2. Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре / Н. П. Михайленко. – К.: Книга, 2003. – 48 с.
3. Риман Г. Катехизис истории музыки. – Часть 1. – М.: Музыкальный сектор, 1928. – 160 с.
4. Ромашкина Т. В. Искусство аккомпанемента. Методические основы обучения чтению с листа и транспонированию в классе концертмейстерского мастерства. Царскосельские чтения. – 2010. – С. 346-349.
5. Торопов А. В. Аккомпанемент на гитаре. – М.: Дека, 1994. – 100 с.
6. Чернова О.Б. Методическая разработка на тему: «Навыки гитарного аккомпанемента». – URL: <http://dk-almanah.ru/index.php/talant/item/940-chernova>.
7. Шарнассе Э. Шестиструнная гитара: от истоков до наших дней. – М.: Музыка, 1991. – 87 с.



УДК 378.4.014

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Столярчук Л.Б., викладач кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглянуто особливості формування професійної компетентності бакалаврів у галузі права в університетах Канади. Проаналізовано знання, вміння та навички, які отримують майбутні юристи в процесі навчання. Охарактеризовано професійні завдання, які повинен виконувати фахівець у сфері юриспруденції у своїй професійній діяльності.

**Ключові слова:** бакалавр у галузі права, знання, вміння, навички, професійна компетентність, професійна підготовка.

В статье рассмотрены особенности формирования профессиональной компетентности бакалавров в области права в университетах Канады. Проанализированы знания, умения и навыки, получаемые будущими юристами в процессе обучения. Охарактеризованы профессиональные задачи, которые должен выполнять специалист в области юриспруденции в своей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** бакалавр в области права, знания, умения, навыки, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.

Stoliarchuk L.B. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE FIELD OF LAW IN CANADIAN UNIVERSITIES

The article deals with the peculiarities of professional competence formation of Bachelors in the field of law in Canadian universities. The knowledge, skills and abilities acquired by future lawyers in the educational process are analyzed. The professional tasks which should be performed by a legal specialist in his or her professional activity are characterized.

**Key words:** Bachelor in Law, knowledge, skills, abilities, professional competence, professional training.

**Постановка проблеми.** В умовах формування демократичної правової держави, розбудови громадянського суспільства та розвитку міжнародної співпраці в Україні відбувається зростання не лише ролі та соціальної значимості юриспруденції, а й вимог до фахівців у галузі права. Професійна діяльність сучасного юриста передбачає володіння фундаментальними та спеціальними правовими знаннями, професійними вміннями й навичками професійної діяльності, які дають можливість ефективно вирішувати юридичні проблеми задля захисту прав та інтересів громадян і забезпечення правопорядку в різних сферах життя суспільства. Потреба у формуванні високого рівня професійної компетентності юристів зумовлює необхідність переосмислення принципів і підходів до юридичної освіти, а також якісних змін у структурі, змісті, методах та формах навчання. З огляду на високу якість професійної підготовки фахівців у галузі права в університетах Канади та необхідність реформування системи вітчизняної юридичної освіти вивчення досвіду зазначеної країни у вихованні висококваліфікованих правників набуває особливої доцільності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців розгля-

дається в роботах таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В. Байденко, Н. Бібік, М. Васильєва, Л. Ващенко, У. Гончаренко, Т. Гоффман, І. Зимня, Є. Зеєр, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Б. Менсфілд, А. Маркова, О. Овчарук, Р. Пастушенко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, С. Сисоева, Р. Уайт, А. Хуторський, С. Шишова та інші. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців у галузі права висвітлюються в наукових дослідженнях Н. Абашкіної, А. Андрощук, В. Бігуна, А. Василюк, В. Журавського, В. Зубка, К. Корсака, М. Костицького, Л. Пуховської, О. Романовського, Н. Мироненко, Н. Ничкало, В. Опришка, Ю. Роскопіна, О. Скакун, В. Сластьоніна, С. Сливки, В. Яблонського, К. Волкера, М. Бонеля, Дж. Брайана, Дж. Глазер-Раймо, Р. Гордона, Р. Гренфілда, Дж. Кенеді, Х. Кетца, Дж. Мерімена, Б. Футея та інших авторів.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні особливостей формування професійної компетентності майбутніх юристів в університетах Канади, виокремленні її структурних компонентів та визначенні змісту професійної компетентності бакалаврів у галузі права на основі аналізу освітніх програм провідних університетів цієї країни.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спеціальність «Право» посідає чільне місце в системі вищої освіти Канади, оскільки юристові належить вагомий роль у суспільстві, яка полягає в утвердженні верховенства права, забезпеченні захисту прав та інтересів громадян, правовому вихованні й освіті. Мета юридичної освіти – це формування фахівця-правознавця, який повинен поєднувати широку фундаментальну, наукову й практичну підготовку, досконало володіти своєю спеціальністю, бути здатним до швидкого освоєння нових напрямів юридичної діяльності, безперервно поповнювати свої знання, професійно та компетентно вирішувати поставлені завдання, вільно володіти професійною термінологією, мати розвинене відчуття професійної гідності й соціальної відповідальності, а також відчувати потребу в постійній самоосвіті та професійному вдосконаленні [1, с. 37].

Згідно з Класифікацією спеціальностей у Канаді (*англ.* Major Field of Study Classification), яка була розроблена в 1986 р., професійна освіта в галузі права визначається як «навчання та підготовка, пов'язані з отриманням знань і компетентності в галузі теорії й практики права та юриспруденції як професії» [6, с. 12]. Отже, професійна підготовка фахівців у галузі права в університетах Канади спрямована на формування компетентностей, необхідних для розуміння природи й функцій права, змісту основних юридичних інститутів, застосування права, меж юридичного регулювання різних суспільних відносин, а також пов'язана з формуванням та розвитком системи знань, умінь і навичок, які утворюють професійну компетентність майбутніх юристів.

Професійна підготовка бакалаврів у галузі права в Канаді реалізується через систему правничих шкіл – спеціальних професійних закладів, які функціонують при державних університетах і пропонують отримання професійної освіти із загального, цивільного чи обох систем права. У Канаді налічуються 23 правничі школи, освітні програми яких забезпечують студентів можливостями з формування необхідних знань, умінь і навичок для майбутньої професійної діяльності.

У Канаді юриспруденція належить до категорії професійної освіти, що передбачає вступ до правничої школи лише після проходження щонайменше трирічного курсу загальноуніверситетського навчання та отримання 90 кредитів (хоча наявність освітнього рівня бакалавра з будь-якої спеціальності після закінчення 4 років навчання дає значні переваги абітурієнту). Такі вимоги до вступу встановлені в Університеті

Британської Колумбії, Університеті Квінс, Університеті Торонто та Йоркському, Оттавському, Віндзорському університетах. Варто зазначити, що певні університети Канади (наприклад, Університет МакГілла, Калгарський, Манітобський і Саскачеванський університети) дозволяють вступати до правничої школи студентам, які навчалися в університеті протягом 2 років та здобули 60 кредитів.

Після завершення трирічного курсу навчання в правничих школах Канади студенти можуть отримати низку різних ступенів, які відповідають освітньому рівню бакалавра в галузі права, зокрема:

- доктор юриспруденції (*англ.* Juris Doctor – JD) або Бакалавр права (*англ.* Legum Baccalaureus – LL.B.) – освітні рівні, що присвоюються після програми вивчення загального права;

- ліцензіат права (*англ.* Legum Licentiat – LL.L.) – освітній рівень, який присвоюється після вивчення цивільного права в провінції Квебек;

- бакалавр цивільного права (*англ.* Bachelor in Civil Law – B.C.L.) – освітній рівень, ідентичний рівню ліцензіата права, що присвоюється після завершення програми вивчення цивільного права, яку пропонують факультет права Університету МакГілла та правничі школи Осгуд Холл Йоркського університету.

Як зазначається у звіті Ради канадських деканів правничих шкіл, право є інтелектуальною дисципліною, а юридична практика вимагає ретельного академічного навчання, як і розвитку практичних навичок [3, с. 28]. Тому вважаємо за доцільне розглядати шляхи формування професійної компетентності майбутніх юристів у Канаді через аналіз змісту й структури їх професійної підготовки в процесі навчання в правничій школі.

Аналіз освітніх програм правничих шкіл Канади показав, що професійна підготовка бакалаврів у галузі права охоплює вивчення значної кількості дисциплін для формування професійної компетентності конкурентоспроможного випускника. З огляду на той факт, що професійна підготовка юристів у канадських університетах є другою вищою освітою, освітні програми правничих шкіл цієї країни охоплюють виключно вивчення циклу фахових дисциплін.

Освітня програма навчання бакалаврів в університетах Канади передбачає опанування під час першого року навчання низки обов'язкових загальнопрофесійних дисциплін, які сприяють виробленню вмій і навичок із фундаментальних галузей, проблем та принципів права. Наприклад,





в Університеті Калгарі студенти першого року навчання на факультеті права вивчають 6 обов'язкових дисциплін: конституційне право, контракти, законодавство, приватну власність, делікти, основи права й справедливості, закон і процедуру злочину. Правнича школа Університету Альберти пропонує студентам-першокурсникам вивчення таких дисциплін, як основи права, правове дослідження та письмо, контракти, кримінальне право, делікти, конституційне право та майнове право. Правнича школа Пітера Алларда при Університеті Британської Колумбії, намагаючись відповідати викликам XXI ст. та глобальним тенденціям у праві й суспільстві, до базових загальнообов'язкових дисциплін першого року навчання додала три нові курси – публічне право, міждержавне право, правове дослідження й письмо.

Упродовж двох наступних років навчання цикл обов'язкових дисциплін варіюється залежно від вимог правничих шкіл і становить від однієї (наприклад, цивільний процес в Університеті Віндзора на 2 курсі або юридична професія та професійна відповідальність на 3 курсі в Університеті Далхаузі) до чотирьох (наприклад, конституційне право, адміністративне право, цивільний процес і торговельне право в Університеті Оттави на 2 курсі). Решта дисциплін належать до варіативного складника освітніх програм професійної підготовки бакалаврів у галузі права в Канаді, їх пропонують на вибір студентам з огляду на їхні особисті зацікавлення, потреби та кар'єрні плани щодо професійної діяльності. Цикл вибіркових дисциплін представлений здебільшого спеціалізованими правничими курсами з різних галузей права або їх складниками. Зокрема, студенти Університету МакГілла можуть зупинити свій вибір на будь-яких 4–5 з понад 125 запропонованих навчальних курсів упродовж семестру загальним обсягом 60 кредитів за два роки навчання, а саме: адміністративному, клінічному, освітньому, сімейному, екологічному, медичному, трудовому, міжнародному, міжнародному торговому, міжнародному кримінальному, патентному праві, науці й праві, спорті й праві, праві та технологіях, праві та релігії тощо. Варто зазначити, що стандарти професійної підготовки бакалаврів у галузі права в Канаді передбачають вивчення курсу з етики й професійної відповідальності, який студенти зобов'язані опанувати на будь-якому році навчання за вибором.

Крім поглиблення теоретичних правових знань і вдосконалення аналітичних навичок під час відвідування традиційних лекцій та семінарів, правничі школи Канади пропону-

ють студентам освітні програми, що формують знання й навички через практичний досвід. Можливість здобути практичні навички, отримати доступ до правосуддя та безпосередньо відчувати себе представником юридичної професії реалізується через низку клінічних і практичних навчальних курсів для студентів другого й третього років навчання. Юридична клініка в Канаді – це структурний підрозділ правничих шкіл, за допомогою якого студенти набувають практичної підготовки шляхом надання безкоштовної юридичної допомоги та здійснення правової просвіти населення. Участь у роботі юридичних клінік створює відмінне навчальне середовище, яке дає студентам нагоду застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях, покращувати такі професійні навички, як надання юридичних консультацій, діловодство, написання документів, техніка ведення допиту й переговорів, аналіз свідчень чи захист клієнтів у суді. Для вдосконалення практичних навичок, упевненості та знань студенти другого й третього років навчання беруть участь у навчальних судових засіданнях (англ. moot court programs), які є невід'ємним складником професійної підготовки бакалаврів у галузі права в аналізованій країні. Навчальне судове засідання – це змодельований судовий процес, який передбачає інтенсивне оволодіння усними й письмовими навичками захисту, консультування клієнтів та вирішення спорів, а також дає нагоду співпрацювати в команді з іншими студентами та зустрітись із студентами-юристами з інших університетів під час проведення змагань із таких судових процесів на державному й міжнародному рівнях. Перевагами таких процесів є також можливість для студентів побачити зв'язок теорії з практикою, стимулювати майбутніх юристів до більш поглибленого вивчення правових норм та творчого застосування здобутих знань, умінь і навичок.

Освітні програми підготовки бакалаврів у канадських університетах базуються на положеннях Національного профілю компетентностей (англ. National Competency Profile), який був схвалений усіма юридичними товариствами Канади в 2013 р. Як зазначає В. Салліван, розроблення компетентцій є прогресивним процесом, у якому юридична школа є першим кроком у «кар'єрі неперервного навчання» [8, с. 194]. Цей документ визначає обов'язкові компетентності для здобуття освітнього рівня бакалавра, якими повинні володіти всі випускники правничих шкіл із 2015 р., щоб бути допущеними до здійснення юридичної практики в країні. Ці компетентності поділе-



но на три категорії: 1) матеріально-правові знання, які стосуються загального розуміння основних правових понять, усвідомлення складності права та взаємозв'язку між різними галузями правових знань; 2) уміння й навички, якими повинні володіти випускники правничих шкіл Канади; 3) завдання, які фахівець здатний вирішувати в процесі професійної діяльності. Встановлення вимог у всіх трьох категоріях відображає їх рівноцінне значення в професійній підготовці юристів, які компетентні служити суспільству.

Отже, після завершення навчання в правничій школі Канади випускник повинен володіти такими матеріально-правовими знаннями:

а) законодавча система Канади, яка включає конституційний закон Канади, Хартію прав і свобод, принципи прав людини і прав корінних народів Канади, принципи загального права й справедливості (для випускників із юрисдикції загального права) та принципи цивільного права (для випускників у провінції Квебек), принципи здійснення правосуддя в Канаді, у тому числі організацію судів, трибуналів, апеляційних процесів і системи несудового вирішення спору, а також законодавчу й регуляторну систему, зміст статуту та його тлумачення;

б) матеріальне право Канади, що охоплює контракти, делікти, сімейне право й суб'єктивне право (для випускників у провінції Квебек), корпоративне та торговельне право, спадкове й майнове право, кримінальне право, окрім кандидатів у нотаріуси в провінції Квебек, правила процедури (цивільні, кримінальні, адміністративні та альтернативні процеси вирішення спорів);

в) принципи етики та професіоналізму, які застосовуються для практики права в Канаді;

г) принципи практичного управління, які поєднують принципи роботи з клієнтами, управління часом та управління завданнями.

Пройшовши комплексну програму навчання в правничій школі Канади, випускники повинні здобути вміння й навички, що мають ключове значення для практичної діяльності юриста, зокрема такі:

1) *етичні та професійні навички*, які свідчать про обізнаність і розуміння етичних аспектів юридичної практики в країні; здатність ідентифікувати та вирішувати етичні дилеми в правовому контексті, що охоплює визначення етичних питань і проблем; застосування критичного мислення під час вирішення етичних проблем та прийняття обґрунтованих рішень щодо них;

2) *навички усного й писемного мовлення*, які включають вільне спілкування англій-

ською або французькою мовою (у провінції Квебек); визначення мети розмови; використання правильної граматики, орфографії; використання мови, яка відповідає меті спілкування та цільовій аудиторії; з'ясування інформації від клієнтів та інших осіб; пояснення правових аспектів зрозумілою для аудиторії мовою; отримання інструкцій; ефективне формулювання та представлення добре аргументованого й точного юридичного аргументу, аналізу, поради чи твердження; ведення переговорів у спосіб, що відповідає юридичному та фактичному контексту;

3) *аналітичні навички*, які передбачають визначення цілей і завдань клієнта; визначення відповідних фактів, правових, етичних та практичних питань; аналіз результатів досліджень; застосування закону відповідно до правового й фактичного контексту; оцінювання можливого курсу дій і вірогідних наслідків; визначення та оцінювання доречності альтернатив для вирішення питань чи спорів;

4) *дослідницькі навички*, що передбачають проведення фактологічних досліджень; проведення правових досліджень, у тому числі визначення правових питань, вибір відповідних джерел і методів, використання методів правового мислення й аргументації (наприклад, аналіз випадків та тлумачення закону для аналізу правових питань, визначення, інтерпретація й застосування результатів досліджень, ефективне повідомлення результатів досліджень); проведення досліджень із процесуальних питань;

5) *управлінські навички роботи з клієнтами*, що включають керування відносинами з клієнтами; розроблення правової стратегії та консультування клієнта з урахуванням його персональних особливостей; підтримку зв'язку з клієнтом; документування наданих клієнту порад та інструкцій, отриманих від клієнта;

6) *практичні управлінські навички*, такі як управління часом; делегування завдань і належний нагляд; управління справами, у тому числі відкриття й закриття справ, складання контрольного списку, зберігання справ та їх знищення; управління фінансами; управління професійними обов'язками.

Усі кандидати на здійснення юридичної практики в Канаді повинні продемонструвати здатність виконувати такі завдання:

– виявлення етики, професіоналізму та практичного управління, зокрема, визначення й вирішення етичних питань, використання системи управління конфліктами з клієнтами, розпізнавання потреби в незалежній юридичній консультації, використання системи відстеження часу, ви-



користання системи загального обліку, використання системи для запису клієнтів і справ, використання практичних контрольних списків, використання системи виставлення та отримання рахунків;

– встановлення відносин із клієнтами, яке передбачає опитування потенційного клієнта, підтвердження особи клієнта відповідно до належних стандартів і правил, оцінку фізичних і розумових здібностей клієнта, складання договору зобов'язання, документації на згоду чи запит клієнта, обговорення та встановлення плати за послуги;

– ведення справи, яке включає збирання фактів шляхом опитування, пошуків та інших методів, проведення додаткової експертизи за потреби, проведення правових розслідувань та аналізу, розроблення стратегії дій, визначення способу вирішення спорів, застосування належної ретельності, зокрема, упевненості в тому, що всю необхідну інформацію було отримано й узято до уваги, написання листа-звіту, написання листа-заяви, написання письмового подання, написання проекту контракту чи угоди, ведення переговорів щодо врегулювання спору або юридичної проблеми;

– завдання, що стосуються судових рішень чи альтернативного вирішення спору: написання прохання, написання судового наказу, підготовка або відповідь на пропозицію чи заяву, опитування та резюмування показів свідка, проведення простого слухання або судового провадження перед судовим органом, підготовка переліку документів чи довідки про документи, здійснення запиту та представлення документів, написання короткого викладу справи;

– завдання, що стосуються консультативних питань, які належать до компетенції нотаріусів у провінції Квебек та передбачають здійснення основних торгових операцій, здійснення основних операцій із нерухомістю, об'єднання компаній, реєстрацію товариства, написання корпоративної уго-

ди, зберігання документів компанії, написання базового заповіту, написання довіреності тощо [5].

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, професійна компетентність майбутніх юристів у Канаді являє собою сукупність умінь і навичок, здобутих студентом у процесі отримання матеріально-правових знань для успішного виконання завдань, які належать до його професійної компетенції. Формування професійної компетентності бакалаврів у галузі права в канадських університетах безпосередньо пов'язане зі змістом професійної підготовки юристів, що передбачає оволодіння теоретичним і практичним складниками освітніх програм.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення методів і форм організації навчального процесу бакалаврів у галузі права в університетах Канади, що сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх юристів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Юридична деонтологія: підручник / О. Скакун, Н. Овчаренко; за ред. О. Скакун. Х.: Основа, 1999. 280 с.
2. Canadian Law School Profiles (2017). URL: [http://www.oxfordseminars.ca/LSAT/lSAT\\_profiles.php](http://www.oxfordseminars.ca/LSAT/lSAT_profiles.php).
3. Council of Canadian Law Deans. An Overview of Canadian Common Law Legal Education (LL.B./J.D. Degrees), May 2008. 89 p.
4. Fitzgerald P., Wright B. Looking at Law: Canada's Legal System. 5th ed. Toronto: Butterworths, 2000. 157 p.
5. National Competency Profile, 2013. URL: <http://flsc.ca/wp-content/uploads/2014/10/admission4.pdf>.
6. Statistics Canada. Classification of Instructional Programs Canada: Catalogue, 2016, 12-590-X. 693 p.
7. Universities Canada. Facts and Stats – Universities Canada. 2017. URL: <http://www.univcan.ca/universities/facts-and-stats/>.
8. Sullivan W. et al. Educating Lawyers: Preparation for the Practice of Law. Carnegie Foundation for the Teaching of Law, 2007. 240 p.



УДК 378.001

## СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Толочко С.В., к. пед. н.,  
докторант кафедри освіти дорослих  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті порушено проблему кризи у світовій та вітчизняній освіті для сталого розвитку. Означено сучасні вимоги держави й суспільства до неперервного професійного розвитку педагога. Здійснено спробу проаналізувати суть та особливості інформаційно-цифрової компетентності та компетентності, пов'язаної з умінням учитися впродовж життя. Розглянуто класичні й нові шляхи розвитку неперервної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** парадигма післядипломної освіти викладача, освітня криза, цифровізація освітніх процесів, ключові компетентності формальна, неформальна, інформальна форми освіти дорослих.

В статті затронута проблема кризиса в мировом и отечественном образовании для устойчивого развития. Отмечены современные требования государства и общества к непрерывному профессиональному развитию педагога. Предпринята попытка проанализировать суть и особенности информационно-цифровой компетентности и компетентности, связанной с умением учиться на протяжении жизни. Рассмотрены классические и новые пути развития непрерывного педагогического образования.

**Ключевые слова:** парадигма последипломного образования преподавателя, образовательный кризис, цифровизация образовательных процессов, ключевые компетентности, формальная, неформальная, информальная формы образования взрослых.

Tolochko S.V. MODERN METHODOLOGICAL PARADIGM OF TEACHER'S POSTGRADUATE EDUCATION FOR STABLE DEVELOPMENT

The article brings up a concern of the crisis in the world and national education for stable development. The modern requirements of the state and society for the continuous teacher's professional development are determined. An attempt was made to analyze the essence and peculiarities of information and digital competency and competency connected with ability of life-long learning. Classical and new ways of development of continuous pedagogical education are considered.

**Key words:** paradigm of teacher's postgraduate education, educational crisis, digitalization of educational processes, key competencies, formal, informal, informational forms of adult education.

**Постановка проблеми.** Щорічно Світовий банк випускає звіт із питань міжнародного розвитку. 2018 року вперше за 40 років цей звіт був присвячений питанням освіти. Саме їх обговорили під час дискусії на Світовому освітньому форумі (World Education Forum) спікери: керівник проекту «Звіт зі світового розвитку – 2018» Галсі Роджерс, керівник Глобальної практики у сфері освіти Світового банку Хайме Сааведра, головний економіст Міністерства з міжнародного розвитку Великої Британії Рейчел Гленнерстер.

Під час обговорення було підтверджено виникнення кризи в освіті та визначено глобальні проблеми, що призвели до цього, основними з яких є такі:

- недостатня підготовка й вузькоспеціалізоване спрямування вчителів, викладачів;
- наявність бар'єрів для розвитку освіти (технічного й політико-економічного);
- сприймання освіти лише як можливості здобути високу посаду та фінансову стабільність у майбутньому;

– відсутність системи для оцінювання педагогів, певної HR-програми для відбору викладачів навчальних закладів.

Сучасна пропозиція у сфері освіти значно відстає та не цілком підходить для подолання розриву між потребами підприємства – замовника фахівців – і набором компетенцій у випускників вищих навчальних закладів. Неспроможність подолати освітню кризу, на думку вчених, призведе до переважаючого неосвічених кадрів у наступні 40–50 років на світовому ринку праці.

Для України з її сучасними воєнно-політичними умовами, соціальними й економічними факторами, неналежним рівнем компетентності управлінців питання зміни парадигми післядипломної освіти викладача для сталого розвитку стає надзвичайно актуальним. І це цілком закономірно, оскільки впродовж останніх десятиліть спостерігається тенденція еміграції науково-педагогічних кадрів, матеріально-технічна база навчальних закладів оновлюється повільно, а цифрові технології в освітньому середо-





вищі впроваджуються безсистемно; також спостерігається дефіцит фінансових ресурсів на впровадження інновацій, стажування й підвищення кваліфікації викладачів і вчителів.

У зв'язку із цим змінюються вимоги до знань, умінь і компетенцій педагогічних і науково-педагогічних працівників, науково-педагогічного персоналу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є аналіз вимог суспільства до сучасної освіти та оновлення методологічної парадигми післядипломної освіти викладача для сталого розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальновідомо, що освіта для підприємництва або економічного розвитку та освіта для екологічної стійкості чи сталого розвитку часто розглядаються як суперечливі цілі в освітніх реформах. Однак розвиток держав має відбуватися за умов збереження й відновлення довіри, психологічної цілісності людини, у разі нівелювання яких небезпечною стане сама життєдіяльність суспільства загалом та людини зокрема.

17 січня 2018 року Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. У цьому документі проголошено, що рушійною силою цифрової економіки є людський капітал, тобто знання, таланти, навички, уміння, досвід, інтелект людей. Він визначив ключові форми політики, першочергові сфери, ініціативи й проекти «цифровізації» України на найближчі 3 роки, серед них – *цифровізацію освітніх процесів* та стимулювання цифрових трансформацій у системі освіти, медицини, екології, безготівкової економіки, інфраструктури, транспорту, громадської безпеки тощо. Зазначено також, що у зв'язку зі стрімким упровадженням цифрових технологій формування цифрових навичок громадян набуває особливого значення. Уміння використовувати цифрові технології в роботі поступово стає необхідним для більшості спеціалізацій та професій, тобто наскрізним, або багатоплатформним. Завдяки використанню онлайн- та інших технологій громадяни можуть більш ефективно набувати знання, уміння та навички в багатьох інших сферах (наприклад, вивчати мови, предмети, опановувати професії) [4].

Як бачимо, з позиції сучасних вимог держави та інтересів суспільства професійний розвиток педагога є необхідним, оскільки без системної роботи впродовж усього життя й усвідомлення відповідальності за

виконання фахових обов'язків неможливою стає повноцінна та результативна діяльність педагогічних, науково-педагогічних працівників.

Аналіз сучасних освітніх проблем широко представлений у дослідженнях українських науковців, таких як В. Андрущенко, О. Барбіна, М. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Кремень, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, В. Олійник, О. Отич, Т. Сорочан, С. Сисоєва, М. Солдатенков, М. Ярмаченко та інші.

Однак актуальним залишається питання вимог постійно змінюваного суспільства до освіти та необхідності новітньої методологічної парадигми післядипломної освіти викладача для сталого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зроблено акцент на необхідності «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя» [6, с. 3]. Основними завданнями названо забезпечення творчої самореалізації та професійного саморозвитку громадян України, які повинні формувати в собі здатність до пошуку найбільш доцільних, нестандартних способів виконання завдань, пов'язаних із фаховою діяльністю. Зазначається, що особливої ваги набуває «випереджувальний характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку» [6, с. 15].

Як зазначалося в наших попередніх дослідженнях [12, с. 258], існують дві сили, що впливають на сучасну освіту. По-перше, підвищення якості навчання, яке є рушієм людського потенціалу й формування суспільства знань, спрямованого на стійке економічне зростання та процвітання держави; по-друге, освіта також розглядається як один з інструментів підвищення рівня розуміння крихкості глобальної екологічної ситуації, а отже, і життя на планеті загалом. Організація економічного співробітництва та розвитку зосереджує увагу на глобальній компетентності фахівців, під якою розуміють знання про світ навколо та необхідність їх використовувати: уміти аналізувати інформацію, спілкуватися з урахуванням особливостей інших, поглянути на ситуацію з різних перспектив, мати емпатію та, як результат, уміти вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом.

У дослідженнях науковців зазначається, що сучасні діти за інтелектуальним потенціалом стоять на щабель вище, ніж їх од-



нолітки, які навчалися в українській школі 2000 року. Як стверджують учені, IQ сучасних школярів становить 130 одиниць, а не 100, зафіксованих 15 років тому. Відтак українська шкільна освіта вже сьогодні має базуватися на нових цифрових технологіях і змінених освітніх моделях, без яких неможливо реалізувати освітню реформу.

Концепція Нової української школи визначає *10 ключових компетентностей* (динамічна комбінація знань, способу мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, які визначають здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність) для життя:

- спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математичну компетентність;
- основні компетентності в природничих науках і технологіях;
- інформаційно-цифрову компетентність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- ініціативність і підприємливість;
- соціальну та громадянську компетентності;
- обізнаність та самовираження у сфері культури;
- екологічну грамотність і здорове життя [7, с. 13].

Зупинимося лише на двох із них. Що стосується *інформаційно-цифрової компетентності*, то варто зазначити, що в сучасній освіті важливим є не лише розвиток навичок користування комп'ютером, а й цифрова грамотність (напрямо медіаграмотності, що займається адаптацією молоді до реалій нових медіа). Свідомість сучасних підлітків улаштована інакше, аніж у підлітків 1950-х років, які взаємодіяли лише з книжками в бібліотеці, своїми викладачами та 20–30 однокласниками. Нині вони є частинками процесу всезагальної й невпинної миттєвої взаємодії з усім світом. На жаль, освітня система не встигла адаптуватися до цієї зміни та не здатна працювати із сучасними дітьми, зануреними в інтернет-комунікації.

Однак варто зазначити, що всупереч активній інтернет-діяльності учні й студенти все-таки виростають «поколінням цифрових невігласів». Причина в тому, що їх не вчать справжнього розуміння та використання інструментів. Викладачам необхідно формувати інформаційно-цифрову компетентність, зокрема такі ціннісні уміння, як спілкуватися та взаємодіяти, будувати стосунки в сучасному світі; використовувати переплетення інформаційних зв'язків світу

для пошуку нових можливостей, кар'єрного зростання; розвивати здатність власними діями, прикладом змінювати світ на краще [10].

Ще одна важлива, на нашу думку, компетентність Концепції Нової української школи – *уміння вчитися впродовж життя* (здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), зокрема, через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя).

У сучасному світі не можна навчитися чомусь один раз і на все життя. Незалежно від віку чи стажу людині на сучасному ринку праці, де технології швидко змінюються, а знання застарівають, важливо вміти залишатися фахівцем, професіоналом. Ця зміна парадигми знань створила виклик і для освіти. Навчання має зосереджуватися не лише на засвоєнні теоретичних знань і досягненні заздалегідь визначених стандартів навчання, а й на розробленні альтернативних перспектив, нових способів отримання інформації та продукування ціннісних ідей.

Принцип неперервності вдосконалення фахових компетенцій набуває дедалі глибшого практичного сенсу: по-перше, невпинно оновлюється зміст навчання; по-друге, з'являються нові ідеї, креативні підходи, пов'язані з особливостями ефективного застосування сучасних технологій, методик, швидкими темпами збільшується обсяг наукової, методичної інформації. Таке зростання динаміки змін в освітньому середовищі епохи інформаційної революції спонукає працівника системи вищої школи виявляти педагогічну гнучкість, адже сформовані світоглядні установки, набуті в професійному й особистому житті, стереотипи поведінки можуть перешкоджати викладачеві якнайкраще самореалізуватися в професійній діяльності. Якщо в ХХ сторіччі основним завданням було формування людини, здатної конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, опрацьовувати інформацію, надану або рекомендовану педагогами, то в ХХІ сторіччі пріоритетним є формування в людини вмінь і навичок відшукувати потрібну інформацію, осмислювати її та творчо трансформувати. З огляду на такі пріоритети сучасності дедалі більш значущим і для кожної людини, і для всього суспільства загалом є розвиток духовно-моральної та професійної сфери особистості [3, с. 61].



Чинна нормативна документація, що стосується неперервної освіти, послуговується категоріями «освіта дорослих» (освіта впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки) та «післядипломна освіта» (передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти й практичного досвіду та включає спеціалізацію, перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування) [5].

ЮНЕСКО визнає *формальну, неформальну, інформальну форми освіти дорослих* (див. табл. 1, створену за [3]). Щорічні дослідження підтверджують зростання кількості дорослого населення, яке систематично навчається. Країни, де понад 50% населення беруть участь у різних освітніх процесах, – Данія, Фінляндія, Ісландія, Норвегія, Швеція. Україна за цими показниками перебуває в аутсайдерах і входить до групи країн, де навчається лише до 20% дорослих. Однак нині дедалі більше українців ви-

користують можливості онлайн-навчання та отримують сертифікати проходження індивідуально вибраних програм і курсів.

Вітчизняна Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти визначила шляхи її забезпечення, до яких віднесено такі:

- наступність змісту освіти та координацію навчально-виховної діяльності на різних рівнях педагогічної освіти;
- устанавлення творчих і професійних зв'язків між вищими навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти, науковими установами Національної академії педагогічних наук України, громадськими педагогічними організаціями;
- розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту та форми педагогічної освіти;
- створення єдиної бази даних видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними закладами та

Таблиця 1

**Форми неперервної освіти, визнані ЮНЕСКО**

Форми	Формальна	Неформальна	Інформальна
<b>Домінантна ознака</b>	навчання, у якому головна ініціатива належить викладачеві	орієнтація на особу, яка навчається	самоосвіта
<b>Суть</b>	здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою	здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визначених державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій	індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо
<b>Підґрунтя</b>	педагогіка вищої школи (закономірності, сутність, принципи, методи й форми навчання, виховання, розвитку та професійної підготовки конкретної людини, колективу)	андрагогіка (наука та мистецтво допомоги дорослим навчатися)	андрагогіка, ептагогіка (самовизначена навчальна діяльність, заснована на вдосконаленні власних навичок учіння)
<b>Ефективність застосування та ступінь поширення інформаційних технологій</b>	освіта Web 1.0	освіта Web 2.0	освіта Web 3.0
<b>Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством (пункт 5 статті 8 «Види освіти» Закону України «Про освіту»)</b>			



зкладами післядипломної педагогічної освіти;

- запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного й контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо;

- постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти;

- організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема, обмін досвідом, реалізація спільних освітніх та наукових проектів [5].

Однак ці положення реалізовано частково через недостатнє фінансування, неналежний професіоналізм науково-педагогічних працівників закладів системи післядипломної освіти, відсутність постійного моніторингу якості розвитку неперервної педагогічної освіти.

Світова освітня криза, підсилена вітчизняними проблемами в освіті, вимагає нових шляхів її подолання, і початися це має з викладачів. Індивідуальна працездатність і винаходи, створені однією людиною, поступилися місцем колективному розуму, спільному знанню та вирішенню командних завдань. Справді, сталий розвиток та економічна конкурентоспроможність вимагають більшого фокусування на формуванні міжособистісних навичок та інтелектуального капіталу протягом усього циклу освіти. Конкуренція й співпраця є основними проблемами у вивченні світових економічних та екологічних, а також пов'язаних із ними педагогічних наук.

Сучасна методологічна парадигма післядипломної освіти для сталого розвитку вимагає від викладача поставити ціль, виділити й розробити способи формування навичок і компетентностей в учнів, студентів, що є важливими для *вміння вчитися, знаходити роботу, успішно жити*. Педагоги повинні допомогти зрозуміти ті фундаментальні зміни, які відбуваються в нашому житті: знаходити відповідь на питання про те, як правильно спілкуватися, будувати стосунки й ділові зв'язки, купувати та продавати, мати вміння персоніфіковано навчати інших (індивідуально побудовані курси навчання), здатність знаходити несподівані рішення для різних завдань і вміння по-іншому дивитися на, здавалося б, буденні речі.

Тож для того, щоб орієнтувати учнів та студентів на вміння шукати наукову інфор-

мацію, критично до неї ставитися й обробляти, навчити працювати в групі, колективі, виробити вміння критично мислити, аналізувати, мати навички фінансової грамотності та підприємництва, викладачі мають самі досконало цим володіти. Педагогічні й науково-педагогічні працівники повинні продукувати власні персонал-технології, які індивідуально поєднували б особливості діяльності педагогів-тьюторів, фасилітаторів, едвайсерів, коучів, менторів, а також створювати такі навчальні програми, щоб забезпечувати розвиток в учнів і студентів винахідливості й оригінальності, творчості, адаптивності та вміння критично мислити [8, с. 127].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, проблема зміни сучасної методологічної парадигми післядипломної освіти викладача для сталого розвитку наразі залишається недостатньо розробленою та врахованою в чинних нормативних документах. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з аналізом готовності педагогічних і науково-педагогічних працівників до активних змін щодо подолання їх вузькоспеціалізованого спрямування, системного й широкого впровадження цифрових технологій в освітньому середовищі, формування власної навчальної траєкторії, оцінювання результатів навчання, реалізації концепції навчання впродовж життя, а також готовності науково-педагогічного персоналу навчальних закладів післядипломної освіти до запровадження інноваційної системи для оцінювання викладачів, програм для відбору педагогів навчальних закладів, створення гнучкої й індивідуально спрямованої системи післядипломної освіти викладачів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. Вища освіта України. 2013. № 94. С. 5–9.
2. Довбня В. Післядипломна педагогічна освіта: екстенсивна модернізація і/або інноваційна стратегія? Філософія освіти. 2014. № 2(15). С. 168–187.
3. Ісаєнко В., Рідей Н., Навроцька Д., Уліщенко А. Синергетична педагогіка: навч.-метод. посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 334 с.
4. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <http://www.me.gov.ua/Documents/Download?id=f9605f2f>.
5. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/).
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: [http://www.meduniv.lviv.ua/files-/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files-/info/nats_strategia.pdf).
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL:





<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

8. Толочко С. Сучасні вимоги до науково-методичної компетентності викладачів. Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки: матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 1–2 грудня 2017 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2017. С. 124–127.

9. Уміння випускників 2030 року для отримання роботи. URL: <https://osvita.ua/vnz/57598/>.

10. Мазелла Ф. Освіта на робочому місці: як учитися в епоху цифрових технологій. URL:

<https://www.epravda.com.ua/publications/2017/04/21/624116/>.

11. Инновационный поиск продолжается: из мирового опыта становления непрерывного образования: монография / И. Ануфриева, Л. Артеменко, В. Астахова и др.; под общ. ред. В. Астаховой. Х.: Изд-во НУА, 2012. 240 с.

12. Tolochko S., Lymar V., Ridei N. Possibilities of utilization of the virtual environments in education. Education-Technology-Computer science: Kwartalnik Naukowy. Edukacja – Technika – Informatyka. Rzeszow, 2016. № 2(16). P. 258–263.

УДК 378.011.3 051:373.3]:005.963.1:005.336.2

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Чередник Л.М.,  
аспірант кафедри професійної освіти  
Бердянський державний педагогічний університет

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито зміст поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів» як складової частини їхньої професійної компетентності, педагогічної культури, виявлення активної життєвої позиції. Названо та схарактеризовано компоненти цього утворення: мотиваційно-особистісний, діяльнісно-поведінковий, оцінно-рефлексивний.

**Ключові слова:** *готовність майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів, структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів, мотиваційно-особистісний компонент, діяльнісно-поведінковий компонент, оцінно-рефлексивний компонент.*

На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыто содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к толерантному воспитанию учеников» как составляющей их профессиональной компетентности, педагогической культуры, проявления активной жизненной позиции. Названы и охарактеризованы компоненты этого образования: мотивационно-личностный, деятельностно-поведенческий, оценочно-рефлексивный.

**Ключевые слова:** *готовность будущих учителей начальной школы к толерантному воспитанию учеников, структурные компоненты готовности будущих учителей начальной школы к толерантному воспитанию учеников, мотивационно-личностный компонент, деятельностно-поведенческий компонент, оценочно-рефлексивный компонент.*

Cherednyk L.N. THE READINESS OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR TOLERANT EDUCATION OF PUPILS AS A COMPONENT OF A PROFESSIONAL COMPETENCE

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the content of the concept “the readiness of the future primary school teachers for tolerant education of pupils” is shown as a component of professional competence, pedagogical culture, expressing an active life attitude. The components of this concept are named and characterized. They are motivational-personal, activity-behavioral, evaluative-reflexive.

**Key words:** *readiness of the future primary school teachers for tolerant education of pupils, structural components of the readiness of the future primary school teachers for tolerant education of pupils, motivational-personal component, activity-behavioral component, evaluative-reflexive component.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості вчителя початкової школи як суб'єкта ціннісних стосунків, готового реалізувати в

педагогічній діяльності духовно-етичні ідеали, що забезпечить конструктивну взаємодію та порозуміння з усіма учасниками освітнього процесу цієї ланки, можливість



вибору поведінкових альтернатив, успішну соціалізацію учнів, розвиток їхнього творчого потенціалу, ініціативність, особистісне самоствердження. Відповідно до цього здійснюється реформування вищої педагогічної освіти на засадах гуманізації, що передбачає готовність учителя не лише до застосування сучасних технологій навчання, але й до встановлення міжособистісних стосунків, заснованих на повазі до особистої гідності, толерантності.

У глобалізаційному світі постійно створюються нові правові підходи до вирішення означених проблем, які представлені в нормативних деклараціях і конвенціях: Загальній декларації прав людини, Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенції ООН про права дитини, Декларації принципів толерантності, Конвенції та Рекомендаціях ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти тощо.

Досить велика кількість програмних документів проголошує необхідність створення толерантного суспільства й у нашій країні. Так, Законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства» визначено, що забезпечення виживання, розвитку та захисту прав кожної дитини є обов'язком для держави та суспільства. Проте досі не сформована єдина позиція щодо вирішення цієї проблеми, відсутня науково обґрунтована система педагогічних методів толерантного виховання учнів молодшого шкільного віку, що й актуалізує нашу розвідку.

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття сутності та структури поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів» на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Класичні підходи до розкриття проблеми *педагогічної толерантності* висвітлені в працях Й. Гербарта, А. Дістервега, Я.А. Коменського, Я. Корчака, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського та ін., які вважали, що одна з форм її виявлення – це ситуація, коли педагог сприяє формуванню цієї риси особистості у вихованця. Ідеї толерантного виховання учнів знаходимо в педагогіці співробітництва (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, С. Соловейчик, В. Шаталов та ін.), педагогіці ненасилля (В. Маралов, В. Сітаров та ін.), у педагогічній підтримці (О. Гаман, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) тощо.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (А. Асмолов, С. Братченко, Н. Волкова, О. Дубасенюк, Ю. Котелянець, Т. Поніманська, П. Саух, Ю. Тодорцева,

Л. Хоружа, М. Шиловська та ін.) поняття «толерантне виховання» трактується як процес становлення особистості з толерантними проявами у взаємостосунках з оточуючими під впливом цілеспрямованих виховних засобів через діалог, взаємоповагу та співробітництво. На думку вчених (В. Біблер, Г. Болотіна, М. Джерелієвська, О. Дубасенюк, Ю. Іщенко, А. Маслоу, Д. Карнегі, Г. Олпорт, К. Роджерс, О. Савченко, О. Швачко, Р. Штейнер та ін.), толерантне виховання характеризується виявленням свідомої соціальної активності, контактності, терпимості, поступливості, емоційної стабільності, емпатії, умінням прийти на допомогу.

Як стверджує В. Тернопільська, толерантне виховання молодших школярів та формування в них толерантності потребує впровадження у виховний процес умов, адекватних їх віковим та індивідуальним особливостям, що виражається, насамперед, у готовності вчителя до безоцінного прийняття дитини, яке ґрунтується на довірі, відкритості у взаєминах із нею [4].

Стосунки в дитячому колективі, на думку Н. Скрипник, мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування. Як правило, досить часто спостерігається невміння молодших школярів переносити знання та дії, використані в одній ситуації, на іншу; знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду учнів щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з оточуючими [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Ю. Котелянець, В. Тернопільська, Ю. Тодорцева, О. Савченко, Н. Скрипник, О. Швачко, Р. Штейнер та ін.) дозволяє стверджувати, що толерантне виховання учнів може реалізувати лише педагог, у якого сформована готовність до організації цього процесу в початковій школі, значна роль якій відведена під час його професійної підготовки.

Розкриємо сутність і структуру поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів».

Дослідження наукової літератури (В. Бочелюк, І. Дичківська, К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Кузьміна, А. Ліненко, К. Макогон, О. Мариновська, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.) про стан



розробленості проблеми змісту й структури поняття «готовність» засвідчує, що його розглядають як *результат* спеціальної підготовки, наслідок діяльності; *передумову* ефективної професійної діяльності, що виконує регуляційну функцію; *інтегроване особистісне утворення*, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; *якісно-динамічну характеристику* особистості педагога; *суб'єктивний, активно-дієвий стан*, наявний у свідомості суб'єкта образ структури визначеної дії, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

Домінуючим є підхід до визначення моделі майбутнього вчителя, його професіограми, що передбачає формування готовності до фахової діяльності як *системного показника якості підготовки*. Це зумовлює розмежування поняття «готовність» на рівні підсистем: психологічна, науково-теоретична та практична.

Готовність як системна якість особистості майбутнього педагога формується в процесі підготовки у ВНЗ. Її доцільно вважати цілісною системою, що будується як інтегральне ціле на основі загальнопедагогічного (є складовою частиною професійної загальнопедагогічної готовності), особливого (має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями процесу формування готовності до певного виду діяльності) та індивідуального (відображає залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик учителя).

Інтегративну основу поняття «готовність» відзначає низка дослідників, подаючи її як «цілісну інтегровану якість особистості» (А. Ліненко), «систему інтегральних перетворень» (Л. Нечаєва), «інтегральну характеристику особистості» (Р. Скульський), «особливу інтегральну якість особистості» (С. Воробйова), «систему інтегрованих властивостей» (І. Дичківська). Інтеграційний компонент уведений у структуру готовності майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій (О. Пехота). До кожного з компонентів розроблено інтеграційні показники як ознаки прояву функцій компонентів (С. Воробйова).

Дослідники по-різному визначають базові компоненти готовності до професійної діяльності. Так, О. Пехота акцентує на мотиваційному, змістовому й операційному компонентах, обґрунтовує доцільність структури готовності майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій; К. Дурай-Новакова розглядає мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізацій-

но-конфігураційний компоненти; О. Мороз до структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності відносить психологічний, теоретичний, практичний, професійно-педагогічний компоненти тощо.

Для нашого дослідження важливими є наукові розвідки А. Ліненко, у яких зазначені критерії оцінки ступеня розвитку готовності до педагогічної діяльності: по-перше, емоційне ставлення, яке має бути позитивним, стабільним; по-друге, механізми саморегуляції, що дають змогу вчителю мобілізувати свої сили для нейтралізації або ліквідації негативних впливів, доцільність педагогічних дій; по-третє, сформованість педагогічних здібностей, без яких неможливо оволодіти педагогічною майстерністю; по-четверте, наявність у педагога професійно значущих властивостей і якостей (самоконтроль поведінки, самодостатність, ініціативність, організованість, наполегливість, цілеспрямованість) [3].

Узагальнюючи сказане вище, визначаємо готовність майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів як інтегровану особистісно-професійну якість, що характеризує певний рівень професійної компетентності, яка забезпечує здатність здійснювати розвиток особистості молодшого школяра в процесі педагогічної діяльності на засадах доброзичливості, довіри, відкритого спілкування, терпимості, емоційної стабільності, емпатії, взаємодопомоги.

Доцільним є розкриття змісту готовності майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів через виокремлені нами компоненти:

– *мотиваційно-особистісний*, який виявляється в позитивному ставленні педагога до учасників освітнього процесу (учнів, їхніх батьків, колег тощо), яке можливе за умови доброзичливості, визнання самобутності й унікальності учня, наявності віри в його невичерпні можливості та здібності, відкритості до сприйняття цінностей особистості, терпимості до думок і поведінки кожного, зорієнтованості на партнерство й співробітництво;

– *діяльнісно-поведінковий*, який характеризується розумінням поведінки молодшого школяра в соціумі; умінням вибачати йому помилки; терпимим ставленням до професійного дискомфорту; умінням володіти собою та йти на компроміс, безконфліктно вирішувати педагогічні ситуації, які виникають під час організації навчально-виховного процесу в початковій школі;

– *оцінно-рефлексивний*, який передбачає сформованість уміння адекватно оці-



нювати наявну педагогічну ситуацію й самовизначатися в ній, гнучко реагувати на будь-які її зміни, проводити самоаналіз, самооцінювання, самоконтроль своєї поведінки з позиції гуманістичної педагогіки і (за необхідності) своєчасно вносити корективи в процес толерантного виховання учнів початкової школи.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, готовність майбутнього вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів є ознакою його професійної компетентності, педагогічної культури, виявлення його активної життєвої позиції. Педагог має усвідомити, що в повсякденних учинках, словах йому слід дотримуватися толерантної позиції, культивувати толерантну поведінку в освітньому просторі, демонструючи власні толерантні переконання й учинки.

У подальших дослідженнях плануємо більш конкретно розглянути зміст підготовки майбутніх фахівців до толерантного виховання учнів в умовах педагогічного коледжу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Декларація принципів толерантності. Освіта України. 2003. № 83. С. 4.
2. Котелянець Ю. Формування готовності майбутнього вчителя до виховання толерантності учнів. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2013. Вип. 25. С. 70–74.
3. Ліненко А. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
4. Тернопільська В. Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Вип. 82, Част. 1. С. 66–71.
5. Савченко О., Андрусич О. Вчимося толерантності. Учитель початкової школи: науково-методичний журнал. 2014. № 9 (16). Вересень. С. 4–8.
6. Скрипник Н. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2011. 99 с.
7. Тодорцева Ю. Педагогіка толерантності: метод. реком. Одеса, 2004. 90 с.
8. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2000. № 2. С. 154–157.



СЕКЦІЯ 5  
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.048.3

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Бойчук О.Г., д. мед. н., професор,  
професор кафедри акушерства та гінекології післядипломної освіти  
*Івано-Франківський національний медичний університет*

У статті розглянуто основні аспекти формування здорового способу життя студентської молоді. Одним із головних завдань навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є збереження, розвиток і зміцнення здоров'я студентів як однієї з найменш захищеної від сторонніх впливів категорій населення. Тому важливо спрямовувати значні ресурси на медичні заходи, соціальний захист, психолого-педагогічну підтримку й допомогу, відпочинкові заходи, спеціальну роботу з профілактики негативних явищ у студентському середовищі задля формування здорового способу життя.

**Ключові слова:** студентська молодь, здоровий спосіб життя, студентське середовище, шкідливі звички.

В статье рассмотрены основные аспекты формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. Одной из главных задач учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении является сохранение, развитие и укрепление здоровья студентов как одной из наименее защищенной от посторонних влияний категорий населения. Поэтому важно направлять значительные ресурсы на медицинские мероприятия, социальную защиту, психолого-педагогическую поддержку и помощь, туристические мероприятия, специальную работу по профилактике негативных явлений в студенческой среде для формирования здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** студенческая молодежь, здоровый образ жизни, студенческая среда, вредные привычки.

**Boichuk O.H. FORMATION OF HEALTHY WAY OF LIFE OF STUDENT YOUNG PEOPLE**

In the article reviewed basic aspects of forming of healthy lifestyle of student youth. One of the main tasks of the educational process in a higher educational institution is the preservation and strengthening of students' health as one of the least protected from extraneous influences of categories of population. Therefore, it is important to direct significant resources to medical activities, social protection, psychological support, special work on the prevention of negative events in the student environment in order to create a healthy lifestyle.

**Key words:** bad habits, healthy lifestyle, student youth, student environment.

**Постановка проблеми.** Стан здоров'я населення держави є вагомим показником її суспільного розвитку, відображенням соціально-економічного, екологічного і морального добробуту, могутнім фактором впливу на економічний, науковий, культурний потенціал країни. Спостерігається погіршення стану здоров'я населення в Україні, що відображається у зростанні рівня захворюваності, смертності та скороченні тривалості життя. Стан здоров'я студентської молоді є важливою складовою узагальнюючих параметрів здоров'я нації. Здоров'я нації – суттєвий показник суспільного розвитку держави, а здоров'я молоді – її майбутнє. Економічний, інтелектуальний та культурний потенціал країни знаходиться у прямій залежності від показників здоров'я майбутнього покоління [5]. Сучасна молодь повинна бути працездатною, фізично витривалою, демонстру-

вати високий професійний рівень. Збереження здоров'я підростаючого покоління є одним з пріоритетних завдань суспільства та структур державного сектору: медичної, соціальної, економічної, освітньої сфери, засобів масової інформації тощо. Усвідомлення на державному рівні значення профілактики, збереження, підтримки, пропаганди та відновлення здоров'я нації передбачає знаходження шляхів вироблення у молодого покоління розуміння цінності здоров'я, важливості дотримання здорового способу життя.

Одним із головних завдань навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є збереження, розвиток і зміцнення здоров'я студентів як однієї з найменш захищеної від сторонніх впливів категорій населення. Тому значні ресурси повинні спрямовуватися на медичні заходи, соціальний захист, психолого-педагогічну



підтримку і допомогу, відпочинкові заходи, спеціальну роботу з профілактики негативних явищ у студентському середовищі задля формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливість і актуальність проблеми формування здорового способу життя викликала стурбованість представників світової і української науки. Пошук ефективних шляхів формування здорового способу життя – проблема міждисциплінарна. Їй присвятили свої дослідження філософи, психологи, педагоги, соціологи, медики: Г. Апанасенко, Е. Бабаян, Е. Бахтель, В. Бітенський, Т. Бойченко, В. Братусь, М. Бурно, Г. Власюк, А. Габіані, Я. Гданський, С. Дідковська, А. Дубогай, Д. Зарідзе, С. Лапаєва, В. Мовчанок, Р. Пасічняк, С. Свириденко, О. Турянська та інші.

**Постановка завдання.** Мета статті – розглянути основні проблеми з формування здорового способу життя студентів у вищому навчальному закладі, задля збереження та зміцнення здоров'я молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Основною проблемою досліджень у сфері здоров'я є те, що об'єктом докладання зусиль медицини завжди була хвора людина, а здорова, як правило, не попадає у поле зору лікаря [1, с. 115]. Тому, на думку науковців, здоров'я вже не розглядається як медична проблема, оскільки зумовлене розвитком системи охорони здоров'я лише на 10%, а «медичний аспект не є головним серед різних чинників, що впливають на здоров'я людини» [8, с. 14].

Зокрема, в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери написано, що «здоров'я – це стан повного фізичного, духовного, психологічного, інтелектуального, соціального добробуту, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [4, с. 48]. Вирішення проблеми здорового способу життя можливе за умови комплексного підходу, що включає у систему такі наскрізні складові напрями: життя і здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я; психічна і духовна складові здоров'я [9].

Вивчення проблем здоров'я молоді у наш час набуває особливої актуальності, тому необхідно спільними зусиллями батьків, викладачів, фахівців формувати у студента усвідомлення необхідності вести здоровий спосіб життя, виховувати відповідні навички і звички, що буде сприяти ефективності мір соціального захисту здоров'я студентської молоді.

Формування здорового способу життя студентів ефективно здійснюється за сукупності таких умов:

- удосконалення змісту, форм і методів формування здорового способу життя студентів;

- розробки й активного функціонування цілісної навчально-виховної системи на основі впровадження сучасних особистісно зорієнтованих технологій формування культури здоров'я, спеціально відібраних та модифікованих у відповідності з метою дослідження;

- здійснення теоретичної та методичної підготовки педагогів до реалізації завдань з формування здорового способу життя студентів [2].

- Основними методами формування здорового способу життя студентської молоді вважають:

- усунення помилок у виховному процесі; посилення уваги до особистості студента з урахуванням його можливостей і потреб, допомога у захисті прав, шляхом використання здоров'я зміцнюючих, здоров'я формуючих, здоров'я зберігаючих технологій;

- розширення соціального досвіду та життєвих навичок студентів, що передбачає їх позитивну мотивацію щодо ведення здорового способу життя;

- створення традицій здорового способу життя на основі проведення оздоровчої роботи серед студентів, викладачів [2, с. 93].

Низький рівень здоров'я студентів має низку конкретних причин: відсутність пріоритету здоров'я та мотивації щодо здорового способу життя, конфлікти у родині, поширення тютюнопаління, вживання алкоголю й наркотиків, нерозбірливість у ставленні до стосунків, зростання правопорушень, що пояснюється зниженням ступеня батьківського контролю, зміна навчальних навантажень і соціальних умов, прагнення до нових ідей, незадовільна організація харчування, санітарно-гігієнічні проблеми тощо.

Детальне регулювання основних аспектів сприяння здоров'ю та впровадженню здорового способу життя забезпечується низкою законодавчих актів та нормативних актів Президента України та Кабінету Міністрів України, центральних органів виконавчої влади (Закон України «Про рекламу», «Про обіг в Україні наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів і прекурсорів», «Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів та зловживанню ними», «Про фізичну культуру і спорт», «Про якість та безпеку харчових продуктів і продовольчої сировини», «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний



захист населення», «Про об'єднання громадян», «Про професійно-технічну освіту», «Про освіту» та ін.) [3].

Основою збереження та зміцнення здоров'я молоді і населення у цілому є здоровий спосіб життя. Особливого значення набуває здоровий спосіб життя у сучасних умовах, у ситуації, коли проведення первинної профілактики різноманітних захворювань, необхідність підвищення природного імунітету та опірності до впливу численних несприятливих чинників довкілля є провідним завданням всієї медичної, соціально-педагогічної і психологічної науки.

У Міжнародному виставковому центрі (Київ, Броварський проспект, 15) за підтримки Кабінету Міністрів України відбувається щорічний Міжнародний Форум «Здоров'я нації» (з 2010 р.). Головною метою Форуму є популяризація серед громадян України здорового способу життя, активних видів спорту та відпочинку, а також просування на українському ринку новітніх технологій та обладнання для лікувальних і профілактичних закладів, знайомство українських спеціалістів з новітніми технологіями енергозбереження та екологічно чистого харчування. Проведення Форуму спрямоване на реалізацію загальнодержавної цільової програми «Здорова нація», метою якої є покращення якості та тривалості активного життя населення України завдяки покращенню медичного рівня обслуговування населення, популяризації здорового способу життя, що передбачає оптимальну рухову активність, раціональне харчування, відмови від шкідливих звичок. Форум «Здоров'я нації» – це нова концепція виставкових заходів в Україні. Цей захід одночасно об'єднав кілька галузей, що працюють у сферах охорони здоров'я, екології та ресурсозбереження, здорового та активного способу життя, а також виробництва біопродуктів. Це дало додаткову можливість для спілкування та обміну досвідом між вітчизняними та закордонними фахівцями з вирішення актуальних питань з реалізації низки національних програм з оздоровлення та ведення здорового способу життя [10].

Основними сучасними ризиками для здоров'я у молодому віці є наступні: нераціональне харчування та гіподинамія спричиняють появу надмірної ваги і ожиріння, що призводить до виникнення хронічних захворювань шлунково-кишкового тракту та серцево-судинної системи; тривалі психоемоційні стреси впливають на нервову систему людини, погіршуючи її розумову діяльність; алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія зумовлюють низку захворю-

вань, які спричиняють передчасну смерть (рак, отруєння, туберкульоз, самогубство, серцево-судинні хвороби); безвідповідальне статеве життя шкодить репродуктивній функції (поширення венеричних захворювань, ВІЛ-інфекції, гепатитів, небажана вагітність, безпліддя).

Педагогічними колективами вищих навчальних закладів накопичено певний досвід роботи із запобігання шкідливих звичок. З цією метою використовуються різні форми роз'яснювальної роботи: лекції, індивідуальні чи групові бесіди, диспути, консультації, тренінги, дійові ігри, екскурсії із запрошенням кваліфікованих спеціалістів – лікарів, психологів, працівників правоохоронних органів для розкриття студентам шкідливості нікотину, алкоголю, наркотиків на конкретних прикладах, їх негативного впливу на здоров'я, життя наступних поколінь. Викладачі акцентують посилену увагу на цій проблемі під час проведення різного роду занять.

Необхідною складовою роботи з профілактики питання паління тютюну, алкоголізму чи наркоманії є виявлення студентів «групи ризику» та надання їм психолого-педагогічної допомоги. Для цього фахівці, які працюють зі студентами (педагогічні працівники, лікарі, керівники гуртків тощо) повинні мати достатній рівень поінформованості про причини виникнення шкідливих звичок у студентів і володіти відповідними соціально-психологічними техніками та методами.

Як показують результати досліджень, здоров'я людини формується з раннього дитинства. Воно залежить від багатьох чинників – насамперед від способу життя, обсягу рухової активності та психофізіологічних особливостей особистості. Важливу роль у формуванні уявлення та вироблення способу життя відіграє сім'я. Вона має двосторонній вплив на спосіб життя молоді людини. З одного боку, виступає як захисний чинник, що перешкоджає появі та розвитку шкідливих звичок, а з другого – як чинник, що провокує розвиток цих звичок. Виховання свідомого ставлення дитини до свого здоров'я, яке починається у сім'ї, закладає підґрунтя її ціннісних орієнтацій, які відтак виконують функції критеріїв. Саме батьки для своїх дітей є одним з основних джерел інформації з питань здоров'язбереження.

Сьогодні здоров'я підростаючого покоління є проблемою глобального значення, що може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія. Це вимагає створення таких умов розвитку студентів, які б сприяли утвер-



дження здорового способу життя, гармонізації їхніх взаємин з довкіллям. Відповідно до нормативних документів створюються необхідні умови щодо сприятливих передумов для життєвого самовизначення та самореалізації молодих громадян, підтримки їхньої інноваційної діяльності, розвитку дитячих та молодіжних громадських організацій, об'єднань, рухів, органів молодіжного самоврядування, сприяння їх роботі у вирішенні нагальних проблем молоді, а також популяризації серед української молоді здорового способу життя.

Важливого значення набувають проекти, що сприяють формуванню здорового способу життя, активними учасниками яких є студентська молодь, пов'язані з організацією туризму. Івано-Франківська область має всі передумови для розвитку внутрішнього та іноземного туризму (географічне розміщення та рельєф, сприятливий клімат, багатство природного, історико-культурного та туристично-рекреаційного потенціалу). Фахівці стверджують, що при раціональній організації туризму можна знизити загальну захворюваність населення на 28% (за умови, що приблизно на 50% здоров'я людини визначає спосіб життя). У сучасній теорії туризму використовуються поняття медико-фізіологічної, економічної і соціальної ефективності туризму [7].

До числа громадських організацій, що сприяють формуванню здорового способу життя на Прикарпатті засобами туризму, варто також віднести Асоціацію економічного розвитку Івано-Франківщини (створена 1997 року), Спілка сприяння розвитку сільського зеленого туризму в Україні (1998), Туристичну асоціацію Івано-Франківщини (2001), Івано-Франківську регіональну фундацію «Карпатські стежки» (2001), Молодіжну громадську організацію Туристичний Клуб Верховинський Тур-Актив, Раду з туризму Карпатського регіону (організована у серпні 2001 року Закарпатською, Івано-Франківською, Львівською та Чернівецькою облдержадміністраціями), Асоціацію готелів та туристичних підприємств Карпатського регіону (установчі збори якої відбулися 29 червня 2000 року, зареєстрована 7 листопада 2000 року), Регіональний туристично-інформаційний центр (2003) та ін. [3].

На процес формування здорового способу життя впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників відносять: передумови для ведення здорового способу життя (раціональне харчування, заняття фізичною культурою, відпочинок); сприятливе середовище для існування (повітря, вода, ґрунт), безпечні

умови праці; економічні та інші стимули, а також фактори, що зумовлюють потребу людини дотримуватись здорового способу життя; стан процесу пропаганди здорового способу життя. Суб'єктивними чинниками є: спадкова біологічна основа, психічні почуття, установки; національний менталітет; спрямованість поведінки.

Проблемою вищих навчальних закладів є те, що немає фахівців, які б працювали у напрямі формування здорового способу життя студентської молоді. На нашу думку, у вищому навчальному закладі доцільно ввести посади фахівців, які були б ініціаторами розробки та реалізації різноманітних проектів з формування здорового життя студентської молоді, оцінки їх ефективності. Метою діяльності фахівця з формування здорового способу життя студентської молоді у навчальній установі є сприяння створенню умов для формування, збереження та зміцнення здоров'я як важливого фактора розвитку особистості через вдосконалення навчально-виховного процесу й організацію його відповідно до психофізіологічних особливостей студентів.

Для того, щоб фахівець міг на належному рівні виконувати функції щодо формування здорового способу життя студентської молоді, він повинен:

- мати життєву позицію, яка визначається ціннісним ставленням до здоров'я і потребою його збереження та зміцнення;
- володіти якостями, що забезпечують професійну придатність: доброзичливістю, відкритістю, конкретністю, комунікабельністю, ініціативністю, почуттям постійності й ідентичності переживань в однотипних ситуаціях;
- мати здатність до саморегуляції відповідно до прийнятих норм, правил, ситуацій до планування свого життя і реалізації задуманого [6].

Показником рівня розвитку держави, її процвітання і добробуту є здоров'я її громадян. Одним з ефективних напрямів збереження і зміцнення здоров'я студентів є формування здорового способу життя через усвідомлення цінності здоров'я, засвоєння знань, умінь і навичок, що їх виробило людство. Тільки добре організована пропаганда здорового способу життя сприяє зниженню захворювань, допомагає виховувати здорове, фізично міцне покоління.

**Висновки.** Отже, у формуванні здорового способу життя студентів у вищому навчальному закладі пріоритетною повинна стати роль фахівця, діяльність якого спрямована на збереження та зміцнення здоров'я студентів, формування активної мотивації піклування про власне здоров'я





і здоров'я оточуючих. Формування здорового способу життя студентської молоді реалізується шляхом оздоровчої діяльності, створенням сприятливих умов для здоров'я, вихованням позитивної мотивації до власного здоров'я, потреби у здоровому способі життя, сприянням у засвоєнні студентами знань, умінь і навичок, необхідних для збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, що і є складовою навчально-виховного процесу.

У наступних дослідженнях цікаво буде розглянути програми і проекти з формування здорового способу життя, що реалізуються на місцевому і державному рівнях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Апанасенко Г. Превентивная медицина. Ч. I: Начала валеологии. Ч. II: Индивидуальное здоровье: сущность, диагностика, феноменология. Медицинский вестник. 2002. № 1-2. С. 114-123.

2. Ведмедюк А. Соціально-педагогічні умови та орієнтації студентів ВНЗ на формування здорового способу життя. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. Випуск 5. С. 91-94.

3. Ворошук О. Роль громадських організацій у формуванні здорового способу життя. Особистість, сус-

пільство, політика: Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. / упоряд. С. Терепищій. Люблін: WSEI, 2016. С. 39-43.

4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.

5. Міхєєва Л. Особливості формування здорового способу життя у молодого покоління. Український науковий журнал «Освіта регіону». 2011. № 3. С. 318-322.

6. Петрович В. Готовність фахівців до соціально-педагогічної діяльності з формування відповідального ставлення до здоров'я у підлітків та молоді. Вісник університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2009. Випуск 144. С. 128-133.

7. Савчук Б., Шалко Н. Роль громадських організацій Карпатського регіону у формуванні здорового способу життя засобами туризму (кінець XX – початок XXI століття). Гірська школа українських Карпат. 2010-2011. № 6-7. С. 115-117.

8. Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, Д.М. Дикова-Фаворська та ін. К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. 116с.

9. Шанта І., Молнар М., Бабанін О. Напрями і форми вирішення проблеми здорового способу життя молоді. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2007. № 11. С. 159-161.

10. URL: <http://www.med-tech.com.ua>.

УДК 37.012.42

## ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІКТИМНИХ УЧНІВ ІЗ СІМЕЙ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Гера Т.І., старший викладач кафедри психології

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

Гушак Ж.М., к. пед. н.,

доцент кафедри технологічної та професійної освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

Фартушок І.М., к. т. н.,

доцент кафедри технологічної та професійної освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті проаналізовано актуальність проблеми безпечної поведінки віктимних учнів у сучасних українських реаліях. Означено базові безпекознавчі компетентності школяра як передбачуваного результату професійної діяльності вчителя. Виокремлено алгоритм завдань тренінгу як засобу педагогічного впливу, спрямованого на особистісний захист учнів.

**Ключові слова:** *віктимний учень, безпекознавчі компетентності, педагогічний вплив, тренінг.*

В статье проанализирована актуальность проблемы безопасного поведения виктимных учащихся в современных украинских реалиях. Отмечены базовые безопасноведческие компетентности школьника как предполагаемого результата профессиональной деятельности учителя. Определен алгоритм



задач тренінга как средства педагогического воздействия, направленного на личностную защиту учащихся.

**Ключевые слова:** *виктимный ученик, безопасноведческие компетентности, педагогическое воздействие, тренинг.*

#### Hera T.I., Hushchak Zh.M., Fartushok I.M. FORMATION THE SAFE BEHAVIOR OF THE VICTIM LOGICAL STUDENTS FROM MIGRANT FAMILIES

The article analyzes the relevance of the problem of safe behavior of the victim logical students in modern Ukrainian realities. The basic knowledge of the student's competence in safety as the expected result of the teacher's professional activity is defined in the article. The algorithm of the tasks in training as means of pedagogical influence is aimed at the personal protection of students.

**Key words:** *victim logical student, expertise and competence in safety, pedagogical influence, training.*

**Постановка проблеми.** Сучасна школа зіткнулася з неприємними явищами мобінгу, булінгу та іншими формами насилля над особистістю. Виходячи з того, що далеко не кожен школяр підпадає «під гарячу руку» агресивних і емоційно нестабільних ровесників, можемо сформулювати припущення, що жертва рівною мірою визначає свого кривдника, як і той вибирає об'єкт свого знущання в конкретних умовах. Це означало би можливість профілактики шкільного насилля через корекційне виховання та формування психологічної стійкості й упевнено безпечної поведінки кожного учня, що б унеможливило вибір його як жертви за жодних умов. Особливо актуально ця проблема є в сучасних українських реаліях, коли вимушено переселені сім'ї із зони АТО та з Криму інтегруються в місцеві громади, а їхні діти, найуразливіші свідки та жертви військових подій, чутливі до будь-якого бешкетування інфантильних однолітків.

Особистість, схильна наражатись на небезпеку у формі нападу чи шахрайства, називається віктимною (від лат. *victima* – жертва). Віктимність є предметом дослідження кримінальної психології, соціальної педагогіки, наук, пов'язаних із системами безпеки. Отже, проблема безпечної поведінки є міждисциплінарною – психологічною (предмет – віктимна особистість та її внутрішній світ, а також її соціальні, вікові та інші індивідуальні особливості), педагогічною (зорієнтована на формування поведінки учнів – навчання, виховання та розвиток), безпекознавчою (предметом тренінгових впливів є безпечність у поведінці та зменшення ризиків віктимізації). Тому й потребує комплексного підходу до вирішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На початку двадцять першого століття виникла міждисциплінарна галузь – віктимологія, що досліджує віктимізацію як процес становлення людини жертвою злочину. Існує навіть вужча – соціально-педагогічна віктимологія як наука, що «вивчає розвиток людей із фізичними, психічними, соціаль-

ними й особистісними дефектами та відхиленнями; виявляє категорії людей, чий соціально-економічний, правовий, соціально-психологічний статус зумовлює або створює передумови для нерівності в умовах конкретного суспільства для дефіциту можливостей, розвитку та самореалізації; аналізує причини і розробляє зміст, принципи, форми й методи профілактики, мінімізації, компенсації, корекції тих обставин, внаслідок яких людина стає жертвою несприятливих умов соціалізації» [2, с. 254].

Сьогодні віктимологія розвивається як комплексне вчення про осіб у кризовому стані (жертв злочинів, стихійних лих, катастроф, економічного та політичного відчуження, біженців, вимушених переселенців тощо) та про заходи допомоги таким жертвам. Теоретична віктимологія спрямована, по-перше, на аналіз закономірностей походження віктимності та віктимізації, а також феномен віктимності як форму реалізації девіантної (від лат. *deviation* – відхилення) активності; по-друге, – на вивчення стану віктимності як соціального процесу та як індивідуального прояву особистісного відхилення. Прикладна ж віктимологія є технікою, що забезпечує кримінальну віктимологію, деліктну віктимологію (від лат. *delictum* – проступок, правопорушення, провина), адиктивну віктимологію (від лат. *addictus* – схильність, згубна звичка; адикція – схильність до залежності, нав'язлива потреба певного виду діяльності), травматичну тощо. Йдеться про віктимологічну практику, яка охоплює емпіричний аналіз, розробку і впровадження спеціальних технік превентивної роботи з жертвами, технологій соціальної підтримки, механізмів реституції та компенсації, страхових технологій тощо.

Отже, віктимність – це, з одного боку, схильність окремих людей бути психологічною жертвою, а з іншого – нездатність соціуму захистити особистість або бодай попередити чи знешкодити віктимогенні умови її розвитку та соціалізації (віктимізації).



Цінними для нашого дослідження є висновки А.В. Мудрика про те, що на кожному етапі соціалізації можна назвати найбільш типові небезпеки, зіткнення з якими для людини є найімовірнішим [8]. Наприклад, для періоду внутрішньоутробного розвитку факторами віктимізації є недуги батьків, їхнє пияцтво та безладний спосіб життя, нераціональне харчування матері, негативний емоційний стан батьків, медичні помилки, екологія середовища. Для немовлят і дітей раннього та дошкільного віку ризику віктимізації складають хвороби та фізичні травми; емоційна тупість й аморальність батьків, ігнорування ними дитини чи її занедбання; злидні в сім'ї; антигуманність працівників дитячих закладів; несприйняття однолітками; антисоціальні сусіди чи їхні діти. Зріле дитинство теж має свої віктимогени: аморальність і пияцтво батьків, вітчизняна чи мачуха; гіпо- або гіперопіка; погано розвинені мова і мовлення; неготовність до навчання; негативне ставлення вчителя чи однолітків; негативний вплив однолітків і старших учнів (залучення до куріння, випивки, крадіжок); фізичні травми та дефекти, втрата батьків, згвалтування. Підлітки є однією з найризикованіших категорій віктимності не лише через прояви акцентуації темпераменту та характеру, а й через такі фактори: пияцтво й алкоголізм, аморальність батьків; злидні сім'ї; гіпо- або гіперопіка; помилки педагогів і батьків; куріння, токсикоманія; згвалтування; самотність; фізичні травми та дефекти; цькування з боку однолітків; залучення в антисоціальні та злочинні групи; випередження або відставання в психосексуальному розвитку; часті переїзди родини; розлучення батьків. Для старшокласників найбільш віктимогенними є такі умови: антисоціальна сім'я, злидні; пияцтво, наркоманія, проституція; рання вагітність; залучення до злочинних і тоталітарних груп; згвалтування; фізичні травми і дефекти; нав'язливе марення дисморфофобії (приписування собі неіснуючого фізичного дефекту чи недоліку); втрата життєвої перспективи, нерозуміння найближчим оточенням, самотність; цькування з боку однолітків, романтичні невдачі, суїцидна спрямованість; розбіжності або суперечності між ідеалами, установками, стереотипами та реальним життям. І, нарешті, зріла юність теж наражається на віктимогенні фактори: пияцтво, наркоманія, проституція; злидні, безробіття; згвалтування, сексуальні невдачі, стреси; залучення у протиправну діяльність, у тоталітарні групи; самотність; розрив між рівнем домагань і соціальним статусом; служба в армії; неможливість продовжити освіту тощо.

За словами А.В. Мудрика, «кількість і характер віктимогенних факторів, кількісний і якісний рівень віктимізації, ставлення до віктимізованих груп населення, зусилля у профілактиці та девіктимізації – показники гуманності суспільства та державної політики» [8, с. 97].

Криміногенний аспект віктимності досліджували В.О. Туляков [13], С. Косенко [6], А.В. Півень [9], В.Л. Давиденко [3], В. Веселуха [1], С.Ю. Романов та Т.В. Лактіонова [10] тощо.

Психологічний аспект віктимізації, пов'язаний із суїцидною поведінкою, досліджували: С.О. Гарькавець [2], О.О. Колінько [5], а вікову специфіку попередження віктимності у підлітків після статевих злочинів вивчала Б.Я. Довгополова-Савотюк [4].

**Постановка завдання.** Мета статті – обґрунтування безпеко-орієнтованого навчання та виховання засобом тренінгу безпечної поведінки для віктимних учнів. Логіка її досягнення передбачає виконання таких завдань: по-перше, окреслення для вчителя сутності та змісту предметної педагогічної впливу (підґрунтя тренінгової роботи – перелік безпекознавчих компетентностей як передбачуваного результату професійних дій учителя); по-друге, обґрунтування настанови педагога на здоровий особистісний захист учня як розвивально-психологічного впливу на віктимну особистість; по-третє, теоретичне забезпечення розробки методики реалізації професійної педагогічної діяльності в цій царині на основі інтеграції результатів міждисциплінарних досліджень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Змістові характеристики віктимності та віктимізації є основою предметної спрямованості тренінгу безпечної поведінки для віктимних учнів. Вони визначають теми й інформаційне забезпечення тренінгових занять.

Наприклад, специфікою віктимності у членів вимушено переселених сімей є інтрузії – спогади, думки та відчуття як наслідки пережитих бойових дій в зоні АТО та у Криму. Тому першим кроком у роботі з віктимними учнями є раціоналізація та нормалізація їхніх реакцій, дієвими техніками яких є тлумачення інтрузивних сновидінь і нагадувань як нормальних реакцій на стрес. Це важливо для того, щоб розвіяти страх дітей збожеволіти. Система прийомів у педагогічній діяльності, спрямованих на це, охоплює:

– детальні розповіді вчителя з описом травматичних подій і рефлексивні запитання «Чи було у вас щось подібне?»;



– заохочення дітей поділитися тим особистим, про що важко говорити, забезпечивши їм емоційну підтримку;

– спільний опис групою характеристик травматичних подій (раптові, загрозливі для свого життя чи близьких людей);

– складання списку факторів, що нагадують про травматичну подію в повсякденному житті;

– написання листів;

– ведення емоційного щоденника;

– молитва;

– ритуали та сувеніри.

Другий крок – освоєння способів керування інтрузивними думками й образами. Серед прийомів:

– вправа «Створення безпечного місця» (уявити собі реальне чи вигадане місце або ситуацію, в якій можна почуватись спокійно, безпечно та щасливо);

– робота над послабленням травматичних спогадів за допомогою техніки рук і дистанції (уявно спроектувати свої спогади на власну долоню як на екран, а потім збільшувати та зменшувати, наближуючи та віддаляючи кожен спогад);

– саморегуляція збудження;

– поведінкова корекція уникання [11].

А.В. Мудрик описав суб'єктивні передумови віктимізації [8, с. 97]. Перетворення людини на жертву несприятливих обставин і сприймання нею себе як жертви залежить від темпераменту, акцентуацій характеру, генетичної схильності до саморуйнівної чи девіантної поведінки (на індивідуальному рівні), а також від стійкості, гнучкості, рефлексивності, саморегуляції, ціннісних орієнтацій (на особистісному). Окрім цього, віктимізація залежить від референтних груп, вікових особливостей людини, корекційного виховання (адаптаційних заходів у соціумі для подолання чи послаблення недоліків і дефектів розвитку окремих категорій учнів – жертв несприятливих умов соціалізації, як інвалідів, з дефектами в розвитку мовлення, зору, слуху, інтелекту, окремих категорій правопорушників), адаптації (здатності учня активно взаємодіяти із соціальним середовищем та використовувати його потенціал для свого розвитку).

За аналогією до базових завдань соціально-педагогічної віктимології [8, с. 99–100], можемо сформулювати алгоритм завдань тренінгу безпечної поведінки:

а) виявивши особистісну специфіку учнів різного віку з фізичними, психічними, соціальними відхиленнями, розробити загальні правила ведення конкретного випадку (кейсової роботи з кожним учнем зокрема) та цілі, зміст, форми і методи роботи з профілактики, мінімізації, нівелювання,

компенсації, корекції цих відхилень у тренінговому процесі (в роботі з групою ризику загалом);

б) вивчивши віктимогенні чинники та небезпеки процесу соціалізації віктимізованих сімей, визначити можливості шкільних агентів соціалізації з мінімізації, компенсації та корекції їхнього впливу на розвиток учня залежно від його статі, віку та індивідуальних характеристик;

в) виявивши типи віктимних учнів різного віку, сензитивність школярів тої чи іншої статі та типу віктимізації до тих чи інших віктимогенних чинників і небезпек, виробити соціально- та психолого-педагогічні рекомендації для батьків і вчителів із профілактики перетворення віктимних особистостей на жертв шкільної соціалізації;

г) вивчивши самоставлення учня й особливості його самосвідомості (почуття власної неповторності, самооцінку, рівень домагань, специфіку я-концепції), з'ясувати причини сприймання ним себе жертвою соціалізації, визначити педагогічний прогноз його подальшого розвитку та можливості надання психологічної допомоги з корекції самосприймання та самоставлення.

Отже, процесними характеристиками тренінгу безпечної поведінки є: по-перше, визначений алгоритм педагогічних (шкільних, учительських, і внутрішньосімейних, батьківських) впливів як перелік вищевказаних завдань; по-друге, вибір тренінгу як засобу формування безпечної поведінки учнів визначає технологічну специфіку педагогічного впливу (цілеспрямоване, планомірне, санкціоноване підкріпленням вправлення).

За аналогією до психологічної типології потерпілих Брунона Холиста [14], учнів – жертв булінгу – можна диференціювати за трьома категоріями: а) особистості зі схильністю до обвинувачення (ті, що наслідують поведінку п'яниць, наркоманів, повій, авантюристів з нестримним характером і хамською поведінкою, які зневажливо ставляться до соціальних цінностей, а також і до свого здоров'я і життя – їхньою специфікою є екстернальний локус контролю); б) особистості з невинною схильністю (вони мимовільно можуть спровокувати напад на себе самою лише приналежністю до певного прошарку населення чи своїм економічним забезпеченням – діти бізнесменів з великим статком або, навпаки, малозабезпечені); в) випадкові жертви, які опинилися в конфліктній ситуації мимовільно (не в тому місці та не в той час, «між двома вогнями»).

Профілактична робота з віктимними учнями, на нашу думку, полягає в таких трьох тактиках:





– по-перше, навчання ненасильницького спілкування всіх школярів (оволодіння техніками самовладання та слухання, асертивного відповідання, конструктивної критики, вирішення конфлікту стратегією «виграш-виграш» без поступок і відмови тощо);

– по-друге, підготовка вчителя до медіації як посередництва в педагогічних інцидентах (техніки зняття емоційної напруги, адекватної самопрезентації, толеранції або прийняття особистості учня, картографування конфлікту, раціоналізація позицій тощо);

– по-третє, навчання учнів-волонтерів медіаційних технік (прийоми застосування жартів, співробітництва як альтернативи суперництву, пошук спільних рис для тактики єднання, врахування випадковості подій засобом жеребкування, як, наприклад, пропонує Гі Лефрансуа [7]). Головне в такій профілактичній стратегії – набуття досвіду вирішення складних життєвих ситуацій спочатку у віртуальній (наприклад, психодраматичній чи навчально-моделювальній) формі, а також позитивна фіксація реального успіху застосування названих технік у власній практиці.

Отже, базовими безпекознавчими компетентностями, на вироблення яких спрямований тренінг безпечної поведінки для віктимних учнів, є такі. По-перше, виявлення, розпізнавання, розуміння небезпечності (а пізніше – вольове врегулювання, припинення) поведінки, яка є віддзеркаленням віктимності (учень може впізнати ознаки жертви спочатку в інших людей на прикладі аналізу відеоматеріалів чи свого досвіду віктимогенних обставин, а потім – і в собі; усвідомлює, які конкретні його дії є результатом віктимізації та до чого вони можуть призвести). По-друге, цілеспрямоване та систематичне навчання школярів використовувати адекватні комунікативні засоби для командної взаємодії та оптимального задоволення потреб кожного учасника спілкування, здатність слухати і чути себе та інших, толерантно ставитися до власних і чужих невдач (приймати реальність), прагнути вдосконалювати себе та своє соціальне оточення (оволодіння сучасним етикетом, ознайомлення з правами, свободами та мірою відповідальності особистості, що в результаті сприятиме оптимальному творенню безпечної реальності). По-третє, володіння технологією виховання та самовиховання гуманіста, здатного знаходити моральні (а не інстинктивні) рішення в екстремальних і конфліктних умовах, керувати своїми та чужими діями, проявляти твердість духу і

впевненість особистісної позиції (що, своєю чергою, стане запобіганням егоцентризму, нестриманості, емоційної невірноваженості, бо в своїй основі має високу духовну цінність людини).

**Висновки з проведеного дослідження.** Обґрунтовуючи доцільність тренінгу безпечної поведінки для віктимізованих учнів, ми окреслили для вчителя сутність і зміст предмету його педагогічного впливу – тих безпекознавчих компетентностей, які є передбачуваним результатом задекларованого тренінгу. Нами також обґрунтовано необхідність позитивних настанов педагога на здоровий особистісний захист учня, а разом із цим узагальнено психологічні характеристики віктимної особистості для зменшення педагогічних ризиків розвивального впливу на неї. Перспективою подальшого пошуку в царині безпекоорієнтованої педагогіки є розробка методики девіктимізації та технології вправління безпечних патернів поведінки віктимних учнів. Для цього нами інтегровано сучасні педагогічні, психологічні та соціально-правові дослідження віктимності, які є орієнтовним теоретичним підґрунтям тренінгу безпечної поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Веселуха В. Значення віктимологічної практики в системі запобігання злочинності. *Право України*. 1999. № 10. С. 67–73.
2. Гарькавець С.О. Психологія підліткової віктимності: монографія. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2013. 175 с.
3. Давиденко В.Л. Віктимологічна профілактика як напрям протидії злочинності. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/904>.
4. Довгополова–Савотюк Б. Віктимологічні аспекти загальної профілактики поведінки неповнолітніх потерпілих у статевих злочинах. URL: <http://www.lutskrada.gov.ua/lucke-miske-upravlinnya-yusticiyi-uvolinskiy-oblasti-informuie/viktimologichni-aspekti-zagalnoyi>.
5. Колінько О.О. Віктимологічна профілактика доведення до самогубства. *Держава і право*. 2012. Вип. 57. С. 468–474.
6. Косенко С. Віктимологічна профілактика в системі запобігання злочинів. *Підприємництво, господарство і право*. 2006. № 12. С. 48–51.
7. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. М.: Изд-во «Прай-ЕВРОЗНАК», 2003. 416 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов; под ред. В.А. Слестенина. 3-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
9. Півень А.В. Віктимологічна профілактика вуличної насильницької злочинності. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2013. № 1. С. 183–189.



10. Романов С.Ю., Лактіонова Т.В. Щодо поняття віктимологічної профілактики злочинів у кримінології. *Право і безпека*. 2012. № 4. С. 147–150.

11. Сміт П., Дирегров Е., Юле У. Діти та війна: навчання технік зцілення; за ред. О. Черненко, М. Лемика, К. Явної. Львів: Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014. 90 с.

12. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В.И. Загвязинско-

го, О.А. Селивановой. М.: Изд-во «Юрайт», 2012. 405 с.

13. Туляков В.О. Віктимологія (соціальні та кримінологічні проблеми). Одеса: Юридична література, 2000. 336 с.

14. Holyst B. *Kryminalostyka*. Wydanie VIII zmienione i rozszerzone. Warszawa: Wydawnictwa Prawnicze PWN, 2013. 314 с.

УДК 174:37.013

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ЧИННИКАМИ

Зозуляк-Слущик Р.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

У статті зроблено спробу виокремити педагогічні чинники розвитку фахівців соціальної сфери в університетах. Проаналізовано вплив означених чинників на формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. З-поміж педагогічних чинників охарактеризовано забезпечення безперервності навчання, удосконалення, самовдосконалення й саморозвиток фахівців; інтеграцію змісту та форм навчально-виховного процесу університетів; створення інформаційно-комунікативного середовища на базі кафедр університетів, які готують фахівців; забезпечення умов для професійної активності та творчості майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** соціальний працівник, соціальна робота, педагогічний чинник, фахівець соціальної роботи, професійна етика, університет.

В статье сделана попытка выделить педагогические факторы развития специалистов социальной сферы в университетах. Проанализировано влияние указанных факторов на формирование профессиональной этики будущих социальных работников. Среди педагогических факторов охарактеризованы обеспечение непрерывности обучения, совершенствование, самосовершенствование и саморазвитие специалистов; интеграция содержания и форм учебно-воспитательного процесса университетов; создание информационно-коммуникативной среды на базе кафедр университетов, которые готовят специалистов; обеспечение условий для профессиональной активности и творчества будущих социальных работников.

**Ключевые слова:** социальный работник, социальная работа, педагогический фактор, специалист социальной работы, профессиональная этика, университет.

Zozuliak-Sluchik R. V. FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS OF PROFESSIONALS OF SOCIAL WORK BY PEDAGOGICAL FACTORS

The article attempts to distinguish pedagogical factors of development of specialists of social sphere at universities. The influence of the mentioned factors on the formation of professional ethics of future social workers is analyzed. Among the pedagogical factors are described ensuring continuity of training, improvement, self-improvement and self-development of specialists; integration of the content and forms of the educational process of universities; creation of the informational and communicative environment on the basis of university departments, which train specialists; provision of conditions for professional activity and creativity of future social workers.

**Key words:** social worker, social work, pedagogical factor, specialist in social work, professional ethics, university.

**Постановка проблеми.** Духовне зростання, збагачення моральної культури фахівця – необхідні умови виконання ним професійного та громадянського обов'язків.

Вплив етичної підготовки на практичну діяльність соціального працівника тим більший, чим ширші й глибші його знання. Не

випадково він постійно відчуває потребу в морально-етичному осмисленні своєї праці.

Відомо, що саме морально-етичний складник фахової підготовки має базове значення у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. При цьому безпосередньо розглядаємо



процес цілеспрямованого й систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну та емоційну сфери студентів, а метою його вважаємо становлення такої особистості, яка усвідомлює значення етичного складника своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння як соціальний працівник у сфері професійної етики.

Базові положення професійного формування майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, нові вимоги до їх інноваційної підготовки закладено в Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), а також у міжнародних документах: Копенгагенській декларації (2002 р.), Брюггському комюніке (2010 р.).

Проте формування професійної етики майбутніх соціальних працівників гальмується недостатнім розробленням питання впливу педагогічних чинників на її формування, а також відсутністю науково обґрунтованих та узгоджених за цілями й змістом методик їх реалізації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми теорії й практики процесу навчання соціальних працівників висвітлені в працях О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверевої, А. Капської, О. Карпенко, М. Лукашевич, І. Миговича, В. Пічі, Т. Семігіної, С. Харченко та інших науковців. Учені розглядають різні аспекти й умови формування кваліфікованих соціальних працівників, їх розвиток і саморозвиток. Водночас спробу вирішити проблему безперервної освіти в українській науці робили В. Андрущенко, Н. Бібік, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Пуцов, В. Радкевич, С. Сисоева та інші автори.

**Постановка завдання.** Мета дослідження полягає у виокремленні й аналізі педагогічних чинників навчально-виховного процесу університетів, що впливають на формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Результативність професійно-етичної діяльності, пов'язаної з підготовкою фахівців соціальної сфери, визначається компетентністю майбутнього соціального працівника щодо теоретичних знань (з психології, педагогіки, соціології, медицини, права, геронтології тощо) та практичних умінь (володіння технологіями соціальної роботи, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, навички роботи з різними категоріями клієнтів, які

перебувають у різних умовах і ситуаціях). Важливими умовами володіння організаційно-комунікативними здібностями соціальним працівником вважаємо вміння швидко встановлювати контакт із людьми, виявляти їх установки й очікування; атрактивність, що передбачає привабливість особистості, вміння вислухати клієнта та спрямувати бесіду в конструктивне русло; вміння викликати симпатію й довіру співрозмовника, що означає створення сприятливої атмосфери у взаєминах із ним; красномовство, тобто здатність впливати та переконувати того, з ким доводиться працювати.

Вагомим фактором, у чому переконує досвід роботи зі студентами, залишається професійна етика. Її розвитку й формуванню в майбутніх соціальних працівників університетів сприяє *систематичне вдосконалення знань професійно-етичних технологій*. Цього можна досягти шляхом участі студентів у професійно-етичних тренінгах і майстер-класах, які проводяться провідними фахівцями. Такі заходи сприяють ознайомленню з технологіями соціальної роботи, способами їх застосування та вимогами до проведення. У процесі поліпшення результативності навчання відчувається потреба в розробленні інструктивної та технологічної документації з виконання.

Спробуємо виокремити педагогічні чинники формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів:

- забезпечення безперервності навчання, удосконалення, самовдосконалення та саморозвиток фахівців;
- інтеграція змісту й форм навчально-виховного процесу університетів;
- створення інформаційно-комунікативного середовища на базі кафедр університетів, які готують фахівців;
- забезпечення умов для професійної активності й творчості майбутніх соціальних працівників.

Розглянемо кожен із чинників на конкретному прикладі. Так, *безперервне навчання, удосконалення, самовдосконалення та саморозвиток* відіграють важливу роль у формуванні професійної етики. Відомо, що підготувати людину до професійної діяльності на все життя неможливо. Досвід роботи переконує, що оновлення й удосконалення теоретичних і професійних знань мають здійснюватися систематично. У цьому контексті актуалізується необхідність розширення освітнього поля діяльності спільно з методичними кабінетами та обласними науково-методичними центрами післядипломної освіти.





Ідея безперервності навчання й розвитку, головним смислом якої є постійне творче оновлення, розвиток і самовдосконалення кожної людини впродовж усього життя, прийнята в усьому світі [1, с. 77]. Безперервна професійна освіта розглядається у філософському, соціальному та моральному вимірах. Зокрема, філософський вимір передбачає відображення значення безперервної освіти як способу й стилю суспільно-індивідуального буття людини в глобалізованому світі та постіндустріальному суспільстві. Соціальний вимір визначає право людини на різні форми формальної й неформальної освіти, траєкторії навчання. Моральний вимір відображає формування особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку та самовдосконалення [1, с. 131].

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що безперервна освіта – це процес, який охоплює все життя людини, забезпечуючи поступовий розвиток творчого потенціалу особистості й усестороннє збагачення її духовного світу; цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння та вдосконалення знань, умінь і навичок [2, с. 580]. А. Беляєва цю соціально-педагогічну категорію поділяє на такі компоненти:

- концептуальний, що розкриває напрям розвитку освітніх потреб особистості як її ціннісної характеристики;

- організаційний, що описує безперервну освіту як ієрархічну систему, рівні якої редукуються від її інституційних форм до громадських;

- методологічний, за яким ідея безперервної освіти набуває статусу соціально-педагогічного принципу, на основі якого ґрунтується новий методологічний підхід до цілісної освіти, що є важливою умовою соціального прогресу [3, с. 17].

Отже, безперервність удосконалення, самовдосконалення та саморозвиток майбутніх соціальних працівників сприяють сформованості їхніх особистісних і професійних якостей як вектор загального й професійного формування.

Провідна роль у формуванні професійної етики фахівців відводиться чиннику *інтеграції змісту й форм етичної освіти в професійну підготовку*. Без морально-етичного підґрунтя особистості неможливо говорити про високий рівень професіоналізму, компетентності соціального працівника.

Так, Л. Хоружа наголошує на тому, що формування етичної компетентності фахівця відбувається поступово, упродовж тривалого часу в процесі професійно-особистісного зростання майбутніх працівників і самостійної діяльності. Дослідник зо-

середжує увагу на тому, що внутрішніми детермінантами професійно-етичного становлення фахівців є подолання групи суперечностей між особистісним і професійним, що здійснюється шляхом вирішення нових завдань, спеціального навчання та активної практичної діяльності.

На основі цього доходимо висновку, що педагогічні чинники формування етичної компетентності доцільно шукати в самому процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, коли існує соціокультурний контекст навчання, відбувається формування базової гуманітарної культури, домінування навчання етичного соціального ідеалу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників професійно-етичної підготовки тощо [4, с. 25–26].

Нами акцентується увага на тому, що навчання майбутніх соціальних працівників університетів спрямоване насамперед на вдосконалення професійно-етичних знань і вмінь, необхідних для здійснення компетентної діяльності в соціальній сфері. Стосовно цього вітчизняні та зарубіжні вчені роблять певні застереження. Зокрема, вони вказують на суперечність між позитивними результатами теоретичної підготовки в навчально-виховному процесі університету та низькими результатами у виробничій діяльності. Основна причина такої розбіжності полягає в тому, що не всі майбутні фахівці можуть застосувати набуті знання й уміння, здобуті в процесі теоретичної підготовки [5, с. 18].

Принцип поєднання теорії й практики у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів здійснюється через поетапну систему «навчання – практична робота – самоосвітня діяльність», завдяки якій він реалізується повною мірою. Як переконуємось, спірання на набуті професійно-етичні знання й уміння в навчально-виховному процесі університету відбувається в щоденній практичній діяльності та загалом впливає на зміст удосконалення, самовдосконалення й саморозвитку.

Нами неодноразово наголошувалось на тому, що рівень професіоналізму соціальних працівників залежить від повноти системи професійно-етичних знань і вмінь та рівня їх сформованості. Тому проблема фаховості, як вважає І. Кузьміна, передбачає чітке визначення рівнів професіоналізму на кожному етапі самовдосконалення, а професійна освіта як соціальний феномен є інструментом трансляції культури від покоління до покоління, механізмом розширеного відтворення сукупності інтелектуального, морального, професійного й





духовного потенціалу суспільства [6, с. 24]. Такий підхід передбачає збагачення теоретичного та практичного досвіду майбутніх соціальних працівників, засвоєння певної частини матеріалу з метою вироблення необхідних умінь професійно-етичної діяльності в соціальній сфері.

Отже, формування майбутніх соціальних працівників і, як результат, відповідний рівень розвинених професійно-етичних та психолого-педагогічних знань і вмінь повинні бути покладені в основу побудови навчально-освітнього процесу університетів.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти дедалі частіше спостерігається тенденція до переорієнтації навчально-освітнього процесу університетів із традиційної аудиторної підготовки на дистанційну. Це зумовлюється зростаючим обсягом знань, який вимагає змін форм і методів їх удосконалення. У цьому разі доводиться вдаватися до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вказуючи на це, Л. Сущенко пише: «Поєднання можливостей телекомунікацій і комп'ютерних технологій, зокрема мультимедіа, трансформує добре відомі форми заочного навчання в дистанційні» [7, с. 30].

Дослідники постійно працюють також над удосконаленням дистанційного навчання, заснованого на інтерактивному телебаченні (two-way TV), комп'ютерних телекомунікаційних мережах Internet, комп'ютерних телекомунікаційних мережах із використанням мультимедійної інформації, у тому числі в інтерактивному режимі, а також із застосуванням комп'ютерних відеоконференцій тощо. Вагоме місце в дистанційній освіті відводиться також електронній пошті, яка передбачає не лише листування, а й отримання та відсилання матеріалів телеконференцій, семінарів, що дає змогу розгортати дискусії між теоретиками й практикаками, розділеними великими відстанями [7, с. 31–32].

Тому доходимо висновку, що одним із чинників професійно-етичного формування особистості як майбутнього соціального працівника дослідники вважають суб'єктність студента, що розглядається як фактор активізації його самосвідомості, самостійності, самодіяльності, саморозвитку в процесі *самоосвітньої роботи*. Результативність самоосвіти соціального працівника є показником сформованості когнітивного компонента його готовності до професійної діяльності [8, с. 25].

Варто наголосити на тому, що результат фаховості соціальних працівників залежить не тільки від наявності відповідних особистісних якостей, а й від зовнішніх

умов. Серед них виділимо такий чинник, як *створення інформаційно-комунікативного середовища в університеті*, що потребує створення відповідних умов, у яких студент матиме змогу займатися творчими пошуками, застосовувати різноманітні форми розвитку професійної свідомості, використовувати освітнє середовище задля професійного зростання.

Насамперед з'ясуємо, що означає поняття «освітнє середовище». Т. Ісаєва, зокрема, розуміє під ним сукупність матеріальних, просторово-предметних, соціально-психологічних компонентів, що забезпечують результати навчання та можливість впливу на обставини, за яких здійснюється освітній процес [9].

У свою чергу О. Карпенко вважає, що успішне формування професійних та особистісних якостей майбутнього соціального працівника передбачає взаємне пристосування студента до освітнього середовища, яке за своєю структурою й варіативністю методів і форм впливу на особистість давало б змогу добирати адекватні форми роботи та активно впливати на них. Водночас, на переконання дослідника, студенти вбачають у понятті «комфортне середовище» єдність умов, особливостей, засобів, що сприяють прояву сильних та корекції слабких сторін, свободі вибору не лише умов, а й окремих аспектів навчання [10, с. 21].

Створення інформаційного суспільства та сучасні підходи до розвитку інформаційно-комунікативного середовища характеризуються розробленням технології організації такого середовища, яке сприяє цьому розвитку.

Середовище вищого навчального закладу, на думку Т. Ісаєвої, забезпечує повною мірою співвідношення професійно-педагогічної освіти з культурою [9, с. 311]. Основні риси культурно-освітнього середовища проявляються в тому, що воно забезпечує джерело знань та інформації, необхідних для інтеграції освіти й культури.

Професійна підготовка студентів у вищій школі, як нами вже наголошувалось, передбачає пошук нових підходів до організації навчальної роботи. Це ж стверджує О. Король [11, с. 52]. На жаль, інформативно-описовий підхід, який набув значного поширення в традиційній освітянській практиці, приводить до того, що майбутній спеціаліст не може користуватися знаннями як інструментом практичної дії. Соціальний працівник нерідко відчуває певні труднощі у визначенні цілей, проектуванні, мотивуванні, організації дій, контролі й оцінці результатів. Проблема полягає в забезпеченні заміни інформативно-описової моделі на більш активну.



сового підходу змістово-процесуальним стосовно організації навчальної діяльності університетів, за якого студент стає суб'єктом власної освіти й професійного становлення. Ця ситуація викликала нагальну потребу в переорієнтації освітнього процесу з екстенсивної моделі, що спрямована на передачу студенту певної суми готових знань, на інтенсивну модель, в основу якої закладено формування здатності до самоосвіти, розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. Водночас певна частина інформації в змісті навчальних дисциплін давно застаріла [11, с. 53].

Отже, роль освітнього середовища в удосконаленні професійно-етичних знань і вмінь, створенні умов для формування професійної етики майбутніх соціальних працівників змушує до пошуку шляхів такого інформаційно-комунікативного середовища в університетах, яке буде не лише стимулювати розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців, а й сприяти набуттю ними особистісного професійного досвіду на основі рефлексивно-творчої діяльності.

На думку теоретиків і практиків соціальної роботи, *творчість соціального фахівця соціальної сфери* не виникає сама по собі. Науковці стверджують, що її формування зумовлене об'єктивними й суб'єктивними факторами. Одним із ключових чинників розвитку творчості, на переконання І. Ісаєва, є вплив соціокультурної реальності, конкретного культурно-історичного контексту, де працює та творить соціальний працівник. Також науковець виокремлює позитивний емоційно-психологічний клімат у колективі та необхідний рівень сформованості знання як у фаховій, так і в психолого-педагогічній сферах; наявність ефективних засобів навчання й виховання; наукову зумовленість методичних рекомендацій та установок тощо. Він характеризує суб'єктивні чинники формування професійної творчості, зазначаючи знання основних закономірностей і принципів соціальної роботи, високий рівень загальнокультурної підготовки й володіння сучасними концепціями підготовки фахівців, прагнення до творчості, активності фахівців соціальної роботи [12, с. 101–102].

Таким чином, можна стверджувати, що суть творчості соціального робітника полягає у відповідному творчому ставленні фахівця до своїх професійних обов'язків. Уміння прогнозувати наслідки й результати професійних впливів, готовність до творчої діяльності свідчить про високий рівень професійності соціального працівника. Усі наведені параметри є також необхідною

умовою наявності професійно-етичної культури. Водночас утілення в життя власних ідей та ідеалів, подолання суперечностей і реальних фахових проблем спонукають до пошуків нетрадиційних шляхів та способів вирішення виробничих завдань.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі викладеного доходимо висновку, що дієвість професійно-етичного формування майбутніх фахівців із соціальної роботи залежить від певних чинників. Серед них ми виокремили педагогічні, а саме спрямованість на діяльність у соціально-освітній сфері змісту й технологій професійно-освітнього процесу в університетах, переорієнтацію навчально-освітнього процесу з екстенсивної моделі, що зводиться до передачі студенту певної суми готових знань, на інтенсивну модель, в основі якої лежить формування здатності до самоосвіти й розвитку творчої активності майбутнього фахівця соціальної роботи.

Подальшого вивчення потребує розгляд впливу інших груп чинників на процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Сисоєва С., Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти: тезариус наукового дослідження. К.: ЕМКО, 2010. 362 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Беляева А. Методология и теория профессиональной педагогики. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. 480 с.
4. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогіки АПН України. К., 2004. 56 с.
5. Кузьмінський А. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах непедагогічної освіти: монографія / за ред. М. Солдатенка, О. Семенов. Глухів: РВВ ГДБУ, 2008. С. 5–21.
6. Кузьмин И. Теоретические основы развития профессионализма инженерно-педагогических работников в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и воспитания». СПб., 1998. 47 с.
7. Сущенко Л. Інформаційні та комунікативні технології: педагогічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2004. Вип. 2. С. 29–36.
8. Мельничук І. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 42 с.



9. Исаева Т. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01; Ростовский гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2000. 427 с.

10. Карпенко О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2008. 32 с.

11. Король О. Основні риси та чинники розвитку системи вищої освіти в сучасній Україні. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2008. Вип. 33: Філософія. С. 48–57.

12. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2002. 208 с.

УДК 37.035

## ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Ісаченко В.П., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

Левченко Н.В., к. пед. н.,  
викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті обґрунтовано теоретичні засади процесу формування іміджу соціального працівника та професійних вимог до нього. Здійснено аналітичний огляд поняття іміджу соціального працівника, на основі якого сформульовано визначення цього поняття. Розглянуто основні шляхи формування позитивного іміджу соціального працівника. Охарактеризовано основні механізми створення позитивного іміджу організації крізь призму діяльності її працівників.

**Ключові слова:** імідж, соціальний працівник, соціальна установа, соціальне управління, професійні вимоги, якості соціального працівника, клієнт.

В статье обоснованы теоретические основы процесса формирования имиджа социального работника и профессиональных требований к нему. Осуществлен аналитический обзор понятия имиджа социального работника, на основе которого сформулировано определение этого понятия. Рассмотрены основные пути формирования положительного имиджа социального работника. Охарактеризованы основные механизмы создания положительного имиджа организации через призму деятельности ее работников.

**Ключевые слова:** имидж, социальный работник, социальное учреждение, социальное управление, профессиональные требования, качества социального работника, клиент.

Isachenko V.P., Levchenko N.V. PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO THE IMAGE OF A SOCIAL EMPLOYEE

The article substantiates the theoretical principles of the process of forming the image of a social worker and professional requirements to him. An analytical review of the concept of the image of a social worker is carried out, on the basis of which the actual definition of this concept is formulated. The main ways of forming a positive image of a social worker are considered. The main mechanisms for creating a positive image of the organization through the prism of its employees are described.

**Key words:** image, social worker, social institution, social management, professional requirements, quality of social worker, client.

**Постановка проблеми.** Модернізація системи соціальної роботи України посилює вимоги до діяльності закладів, причетних до вирішення соціальних проблем. Одне з нагальних питань сучасності – формування їхньої готовності бути конкурентоспроможними на ринку нових соціальних послуг. Відкритість, здатність до змін і прогресивність соціального закладу залежить від наявності цих характеристик у співробітників даної організації.

З огляду на це, перед соціальними працівниками постає важливе завдання – створення власного образу та позитивного професійного іміджу, що дозволяє бути справжнім лідером, здатним оптимізувати власні ресурси діяльності та методичні й фінансові ресурси державного закладу соціального обслуговування населення.

Формування іміджу соціального працівника – це тривалий процес, що передбачає постійну особисту роботу над удосконален-





ням своєї особистості, стилю діяльності, підходів до взаємодії з людьми. Це свідомий і професійний підхід до себе, оволодіння психологічними та педагогічними механізмами управлінської діяльності з метою створення позитивного власного образу й іміджу установи, яку він представляє.

Оскільки знання внутрішньої природи іміджу не тільки збагачують науку соціального управління, але й дають можливість фахівцям, які створюють імідж, більш професійно підходити до даного питання, а також допомагають спеціалістам соціальної сфери значно розширити свої уявлення про процес керування та механізми взаємодії з людьми, ми вирішили здійснити всебічний аналіз професійних вимог до іміджу соціального працівника.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність даної теми зумовила широкий спектр досліджень у вітчизняній і закордонній літературі.

Тлумачення поняття «імідж» представлено в працях В. Бебика [1], В. Бусела [3], М. Зубкова [2].

Основні підходи до формування іміджу як відокремленої науки висвітлено в роботах Ю. Палехи [7], Г. Почепцова [12], В. Шепеля [13].

Формування професійного іміджу педагогічних кадрів розкрито в дослідженнях А. Коркішко [4], І. Ніколаєску [6], В. Олексенко [7].

Респектабельність соціальних служб крізь призму іміджу її працівників в Україні стисло проаналізовано в наукових розробках М. Підгурської, О. Ладняк [9], А. Поповича [10].

Взаємозалежності професійного іміджу та затребуваності соціальних служб ближнього зарубіжжя окреслено в монографічній праці М. Певної, Ю. Вишневецького, Я. Дидковської, Н. Качайнової [11].

Необхідність формування іміджу соціальних працівників як професійної характеристики частково розкрито Т. Костевою [5, с. 21].

**Постановка завдання.** Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади процесу формування іміджу соціального працівника та професійних вимог до нього.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасний етап розвитку наук про людину характеризується підвищенням інтересу до проблеми формування іміджу фахівців різного профілю. До неї звертаються філософи, психологи, соціологи, фахівці з етики, естетики, паблік релейшнз, іміджології тощо.

Логіка дослідження спонукає звернутися передусім до аналізу поняття «імідж»,

оскільки саме воно є ключовим у досліджуваній нами проблемі.

Сьогодні термін «імідж» досить популярний, хоча й містить деяку сформовану не без впливу засобів масової інформації поверховість, що звужує це поняття до шляхів оформлення зовнішності. Перша згадка про імідж у рекламній діяльності датується 1960 р. і пов'язана з ім'ям Д. Огієві, який обґрунтував «Теорію іміджу» в умовах насичення ринку товарами та потреб їх збуту. Її основний зміст виражає постулат: для успішної реалізації необхідною є не стільки інформація щодо специфічних функціональних якостей товару, скільки оснащення його привабливим для цільової аудиторії ореолом чи позитивним іміджем [1, с. 128].

Ми погоджуємося з думкою Ю. Палехи про те, що термін «імідж» не вживався в мовній практиці вітчизняних науковців до 1992 р., що привело до спрощеного сприйняття даного поняття, яке обумовлене невизначеністю наукового апарату, відсутністю теоретичного та практичного обґрунтування категоріальних ознак терміна «імідж» [7, с. 19].

Враховуючи, що слово «імідж» іншомовного походження, деякі науковці, звертаючися до словників, вказують на використання прямого перекладу слова «імідж» з англійської мови: «образ, зображення, відображення, подоба» [2, с. 545].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Бусела зазначено: «імідж – рекламний, представницький образ кого-небудь (напр., громадського діяча), що створюється для населення» [3, с. 568].

Професор Г. Почепцов зауважує: «Імідж – це знакові характеристики, що містять форму і зміст, зовнішні ознаки, які відсилають нас до змістових характеристик даного іміджу» [12, с. 23].

Ми погоджуємося з думкою В. Шепеля, що «імідж – сукупне поняття. Це – вигляд, тобто та форма життєпроявів людини, завдяки якій «на люди» виставляються найсильніші особистісно-ділові якості. Серед пріоритетних слід визнати вихованість, ерудитію, професіоналізм» [13, с. 194].

Аналіз наукової літератури показує, що «імідж» – це досить складне і багатогранне поняття, нерозривно пов'язане з такими базовими соціопсихологічними категоріями, як особистість, самосвідомість, образ, міжособистісні стосунки, рольова поведінка тощо.

Імідж організацій соціальної сфери презентується персоніфіковано через професійні та морально-етичні якості спеціалістів.





Імідж державної установи соціального обслуговування населення розглядається саме в контексті комплексу взаємопов'язаних іміджевих систем, які безпосередньо формуються з іміджу службовців.

Імідж соціальних закладів є персоніфікованим, установа має презентуватися через особистість із застосуванням техніки позиціонування, а сама організація повинна створювати сприятливі умови для підвищення довіри й авторитету як важливих умов позитивного ставлення до неї з боку суспільства [9, с. 162].

Для того, щоб якісно вирішувати проблеми надання соціальних послуг населенню, необхідна наявність позитивно сформованого іміджу установ соціального захисту населення. Імідж установи соціального захисту населення – це стійкий, емоційно забарвлений образ, спрямований на створення, підтримку і посилення позитивної громадської думки про установи системи соціального захисту населення та якість соціальних послуг [9, с. 162].

А. Попович виокремлює чотири групи осіб, які презентують професійну соціальну роботу. По-перше, це студенти, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота». Роль цієї групи в процесі іміджевої динаміки соціальної роботи пов'язана як з умінням проявити професійні якості під час проходження практики чи волонтерської діяльності, так і зі змістом фахової підготовки. Друга група представлена практиками, які мають профільну освіту і різний досвід роботи в цій сфері. Третю групу становлять спеціалісти інших професій, які через різні обставини обрали соціальну роботу за професійну діяльність. До четвертої групи входять викладачі дисциплін соціальної роботи, які перебувають на різних стадіях професіоналізації і накопичують власний досвід наукової, навчально-виховної роботи та практичної діяльності в органах і службах соціального спрямування [10, с. 169].

Імідж соціального працівника – це символічний образ суб'єкта, створюваний у процесі взаємодії фахівця із клієнтами.

Суб'єктне наповнення іміджу соціального працівника пов'язане з тим, що носії цієї професії можуть мати індивідуальний, груповий, масовий і змішаний індивідуально-інституційний характер. Індивідуальними об'єктами іміджу соціальної роботи є окремі особистості як представники цієї професії, діяльність яких регламентується кваліфікаційними вимогами [10, с. 169].

Професійний імідж соціального працівника входить до складу якостей, що підвищують ефективність його діяльності.

Позитивний імідж як особливий особистісний інструментарій полегшує встановлення контактів з іншими людьми, роблячи процес взаємодії з ними більш ефективним.

Маючи потужний психотерапевтичний ефект, імідж наділяє своїх володарів професійною впевненістю і комунікабельністю, дозволяючи найкращим чином проявитися діловим якостям людини. У зв'язку із цим актуальною стає проблема його цілеспрямованого формування в умовах підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери [11, с. 58].

Сформованість професійного іміджу безпосередньо залежить від того, як вдасться створити вигляд фахівця-професіонала, що відповідає очікуванням інших людей [11, с. 55].

Що стосується змісту іміджу соціального працівника, то йдеться про інтеграцію його соціальних, професійних, психологічних характеристик і власне зовнішнього вигляду. Імідж складається на основі тих окремих вражень, які справляє людина на інших у результаті її спостереження, спілкування і взаємодії, і на основі тих думок, які передаються комунікативними каналами [11, с. 58].

Формування іміджу фахівця соціальної сфери має здійснюватися через формування Я-концепції як способу поведінки й самооцінки. Її розвиток і сформованість впливає на результативність професійної діяльності соціального працівника. Позитивна Я-концепція соціального працівника забезпечує формування в клієнтів почуття психологічної захищеності і безпеки, цілковитої впевненості в доброзичливості та повазі з боку фахівця. У результаті позитивного ставлення з боку соціального працівника відбувається зростання самооцінки клієнта, розкривається його потенціал, а переконаність у власній цінності дає йому можливість більш повно реалізувати себе [11, с. 87].

На думку Т. Костевої, найважливішими в процесі формування іміджу є: об'єктивізація самооцінки людини (гармонізація її зовнішнього вигляду та внутрішнього психоемоційного стану, вербальних і невербальних компонентів спілкування); корекція стереотипів поведінки (усунення жестів-паразитів, жестів-агресорів та інших ненормативних засобів спілкування); формування стійких навичок конструктивної взаємодії, що відповідають очікуванням колеги й оточенню; розвиток стійких комунікативних навичок, відповідних професійному іміджу; моделювання індивідуального стилю спілкування в різних життєвих ситуаціях, оволодіння технологією захисту іміджу в конфліктних ситуаціях тощо [5, с. 21–22].



І. Ніколаєску стверджує, що ефективність і успішність професійного іміджу залежить від знання основ самоменеджменту, оскільки будь-який фахівець, не здатний повною мірою керувати собою, своїми діями, інформаційними ресурсами, навряд чи зможе розраховувати на позитивне сприйняття себе іншими, комфортність у відносинах з учасниками соціально-психологічної взаємодії [6].

Необхідність використання менеджменту, зокрема й самоменеджменту, у соціальній роботі пов'язана з тим, що вся система управління розглядається на рівні створення таких організаційних і психолого-педагогічних умов, які дозволяють забезпечувати ефективний розвиток установи. Використання основ менеджменту є важливим не тільки на рівні функціонування закладу, а й під час безпосередньої діяльності працівника [6]. Навіть добре структурована і підготовлена за всіма вимогами технологія ведення соціального випадку не буде успішною, якщо фахівець не володіє навичками управління психологічними станами клієнта.

В. Олексенко зазначає, що імідж не формується спонтанно, а є результатом цілеспрямованої роботи над собою в контексті вибудови взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, габітарного, комунікативного або вербального та кінетичного. Формування іміджу – процес, для якого характерні всі компоненти процесуальності, а саме: цілемотивований, когнітивний, діяльнісний і оцінно-рефлексивний компоненти. Результатом ефективності процесу є створений образ, або імідж [7, с. 258].

А. Коркішко стверджує, що високий рівень сформованості професійного іміджу характеризують особистісні (комунікативні здібності, розвинута інтуїція, рефлексія, адекватна самооцінка, емпатія, бажання самоактуалізуватися в професії тощо) та професійні (знання технологій соціальної роботи з різними групами клієнтів, правових норм і положень), педагогічна техніка, ораторське мистецтво, стиль, такт, організаторські здібності, опанування професії тощо) якості [4].

Своєрідними індикаторами ідеального іміджу соціальної роботи можуть бути: зміст професійних норм, правил, цінностей, кваліфікаційних вимог, викладених у правових документах і професійному кодексі соціального працівника, уявлення населення про професійні й особистісні якості представників даної професії; соціальна значущість професії та ін. Індикаторами реального іміджу соціальної роботи слугують: оцінка престижу професії «соціальна

робота» населенням; міркування про причини звернення та незвернення в соціальні служби в разі виникнення складних життєвих ситуацій; рівень задоволення клієнтів наданими послугами; оцінка якостей соціальних працівників тими, хто звертався до установ соціальної сфери; уявлення населення про реальну заробітну плату фахівців і керівників у системі закладів соціальної роботи; асоціативний образ соціального працівника в клієнтів [10, с. 168].

**Висновки із проведеного дослідження.** Отже, імідж – це образ або уявлення, що виникає в результаті сприйняття проявів зовнішніх і внутрішніх характеристик людини.

З'ясовано, що імідж соціального працівника – це позитивна асоціація яка наділяє суб'єкта соціальної взаємодії соціально корисними й особистісно привабливими для клієнта якостями.

Для формування позитивного іміджу соціальної установи необхідною умовою стає наявність позитивних особистісних якостей і професійної компетентності її співробітників. Головним у формуванні іміджу соціальної організації стає формування іміджу її співробітників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальній характеристиці внутрішніх і зовнішніх атрибутів професійного іміджу соціального працівника.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бебик В. Базові засади політології: історія, теорія, методологія, практика: монографія. 2-ге вид., стереотип. К.: МАУП, 2001. 384 с.
2. Великий англо-український словник / уклад. М. Зубков. Харків: Фоліо, 2003. 790 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
4. Коркішко А. Формування професійного іміджу педагогічних кадрів (за матеріалами семінару «Імідж сучасного педагога»). Електронний каталог наукової бібліотеки ЧНУ. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/.../Korkishko.pdf>.
5. Костева Т. Роль іміджу в професії соціального працівника. Наукові праці. Педагогіка. Миколаїв. 2016. Випуск 257. Том 269. С. 21–27.
6. Ніколаєску І. Розвиток професійного іміджу молодого педагога на основі самоменеджменту. Віртуальна школа професійного становлення молодого педагога на основі самоменеджменту. URL: [http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=148:2013-10-16-06-37-21&catid=1:2011-09-13-21-50-27&Itemid=2](http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=148:2013-10-16-06-37-21&catid=1:2011-09-13-21-50-27&Itemid=2).
7. Палеха Ю. Іміджологія: навч. посібник / за заг. ред. З. Тимошенко. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. 324 с.
8. Підгурська М., Ладняк О. Оцінка іміджу соціального закладу: теоретико-прикладний аспект. Збірник



наукових праць за матеріалами конференції. Тернопіль. 2016. С. 161–163. URL: <http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/7773/1/mv4.pdf>.

9. Попович А. Соціальна робота як об'єкт іміджу. Науковий вісник УжНУ. Педагогіка. Соціальна робота. Випуск 29. Ужгород. 2013. С. 167–170. URL: <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/413/1/СОЦІАЛЬНА%20РОБОТА%20ЯК%20ОБ'ЄКТ%20ІМІДЖУ.pdf>.

10. Профессиональный имидж и престиж социальной работы: монография / М. Певная, Ю. Вишневский, Я. Дидковская, Н. Качайнова;

под ред. Ю. Вишневого. Екатеринбург: УрФУ, 2011. 184 с.

11. Олексенко В. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. Проблеми освіти. 2015. Вип. 84. С. 258–263. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/742/1/Формування%20професійного%20іміджу.pdf>.

12. Почепцов Г. Профессия: имиджмейкер. 2-е изд., испр. и доп. К.: ИМСО МО Украины, НВФ «Студцентр», 2008. 256 с.

13. Шепель В. Имиджеология: секреты личного обаяния. Минск: Феникс, 2005. 472 с.

УДК 364.4-053.2-056.26

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА РИСА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Підвальна Ю.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкриті поняття толерантності соціального працівника до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами. Виділені основні функції та рівні толерантності, які визначають міру особистісного сприйняття педагогами та здоровими дітьми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інтеграція, толерантність, діти з освітніми особливими потребами, соціальний працівник, психофізичний розвиток.

В статье раскрыты понятия толерантности социального работника к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Выделены основные функции и уровни толерантности, которые определяют степень личностного восприятия педагогами и здоровыми детьми инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, интеграция, толерантность, дети с особыми образовательными потребностями, социальный работник, психофизическое развитие.

Pidvalna Yu.V. THE TOLERANCE AS IMPORTANT PROFESSIONAL STREAK OF FUTURE SOCIAL WORKER DURING THE WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article reveals the concepts of the tolerance of the social worker to the inclusive education of children with special educational needs. The main functions and levels of tolerance are determined, which determine the degree of personal perception by teachers and healthy children of inclusive education of children with special educational needs.

**Key words:** inclusive education, integration, tolerance, children with the educational special necessities, development worker, psychophysical development.

**Постановка проблеми.** Професія соціального працівника передбачає втручання соціальної роботи у відносини людей із їх оточенням, що сприяє позитивним соціальним змінам, вирішенню проблем у відносинах між людьми, мобілізації їх особистісного потенціалу. Місія соціальної роботи полягає в тому, щоб кожна людина була в змозі реалізувати свій потенціал, вести повне, насичене життя, а також відвернути дисфункції соціальних відносин [9].

Під професійно важливими розуміємо особистісні якості, що сприяють успішному

оволодінню превентивною діяльністю й позитивно впливають на її результативність. Сучасний соціальний працівник має володіти комплексом особистісних якостей, що забезпечують ефективно виконання актуальних професійних завдань. Такою важливою якістю вважаємо толерантне ставлення до інших людей. Набувши її, майбутній соціальний працівник зможе визначити оптимальну стратегію соціально адекватної превентивної поведінки, що дозволить уникати конфліктних ситуацій між різними категоріями клієнтів. Під толерантністю ро-





зуміємо одну з норм поведінки людини, що набуває все більшого визнання в сучасному світі, викликає певний інтерес до визначення сутності цього поняття, винайдення ефективних форм і методів виховання толерантної особистості. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко, Д. Шульженко, К. Островська та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній науці різні аспекти професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери вивчалися І. Зверевою, А. Капською, Г. Лактіоною, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко й ін. Особливо актуальними для нас є дослідження, що обґрунтовують актуальність формування професійно важливих якостей у процесі підготовки майбутніх спеціалістів для успішного здійснення соціальнопедагогічної діяльності (зокрема О. Гури, Є. Максимова, О. Олексюк, Г. Первушиної, М. Ткаченка, Ю. Тодорцевої).

Тому **метою роботи** є аналіз проблеми толерантності соціального працівника до дітей з особливими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Нові вимоги, поставлені державою перед вищою школою в сучасних умовах її функціонування, визначають перспективні напрямки професійної підготовки фахівців освітньої галузі, зокрема соціальної сфери, серед яких передбачається гармонійне поєднання високого рівня їх професіоналізму, наукового світогляду й особистісних якостей.

Соціальна робота містить в собі особливі ситуації, протиріччя яких необхідно вирішувати в самому процесі діяльності. Ця обставина викликає наявність в особистості фахівця соціальної сфери таких якостей як доброзичливість, справедливість, зацікавленість, товариськість, здатність і вміння переживати, емпатія, принциповість, толерантність тощо.

У Декларації принципів толерантності говориться, що «толерантне ставлення один до одного, солідарність, діалог і взаєморозуміння мають стати нормою поведінки і дій усіх людей без винятку, соціальних груп, політичних партій, громадських організацій і рухів, адже толерантність є не тільки важливим принципом, а й необхідною умовою соціально-економічного розвитку людства» [3]. Толерантність є необхідною

умовою успішної превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників у нових нестандартних умовах. Якщо дотримуватися цього розуміння якості майбутнього соціального працівника, то правомірним буде, думається, виокремити два аспекти толерантності: зовнішню толерантність (до інших) – переконання, що інші можуть мати свою позицію, здатні розглядати факти та явища під різними кутами зору, враховуючи різні чинники; внутрішню толерантність (до невизначеності) – здатність приймати рішення та міркувати над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти й можливі наслідки. Аналізуючи змістову сутність толерантності, І. Гріншпун виокремлює параметри, що розкривають толерантність як певну характеристику індивіда, а саме об'єктність толерантності, що відображається в диференційованому відношенні до різних об'єктів і впливів різного типу; діапазон толерантності, який передбачає умовне позначення міри толерантності як індивідуальної характеристики й окреслюється через кількість припустимих впливів; фокус толерантності, що є типологічною характеристикою, яка позначає стилістичну близькість одного із двох вищеназваних полюсів або їх можливий баланс; стійкість толерантності, що відображає її часову характеристику; динамічність толерантності, тобто мінливість діапазону в часі та параметри цієї мінливості. Толерантність не статична, і процесуальний аспект припускає, по-перше, принципову скінченність, по-друге, динаміку з можливою зміною акцентів у плані наближеності до полюсів дихотомічної шкали [2].

На нашу думку, саме наявність в особистості фахівця такої риси як толерантність є однією з найголовніших у роботі з неформальними молодіжними об'єднаннями. Це пояснюється передовсім тим, що до складу цих об'єднань входить молодь з сукупністю специфічних цінностей, переконань, життєвих цілей, форм самопред'явлення на культурно-естетичному рівні, які відрізняються від культури домінуючої соціальної групи [11, с. 51].

Поняття «толерантність» активно почало використовуватися у зв'язку з намаганням світової спільноти, насамперед таких організацій як ООН, ЮНЕСКО, врегулювати міжнародні відносини. Так, ЮНЕСКО була затверджена Декларація принципів толерантності, а 16 листопада визнано Міжнародним днем толерантності. Згідно з цією декларацією толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни на культуру миру. Декларація принципів толерантності





наголошує, що найбільш ефективний засіб у попередженні нетерпимості – виховання. Виховання в дусі толерантності починається з навчання того, в чому полягають загальні права і свободи, заохочення прагнення до захисту прав інших [4].

У науковій літературі толерантність розглядається як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насилля, визнання багатомірності людської культури, норм поведінки, відмова від зведення цієї різноманітності до однорідності або домінування якоїсь однієї точки зору [10]. Виховання толерантності в людських стосунках є стратегічним завданням освіти у XXI ст. Така значущість толерантності в сучасному житті спричинила необхідність створення в педагогічній науці «педагогіки толерантності», основним завданням якої є зосередження на дослідженні сутності толерантності, шляхів її втілення в суспільну практику як соціальної норми та цінності, принципу міжособистісної й міжгрупової взаємодії. Значний внесок у дослідження психологічних аспектів толерантності, її сутності і функцій внесли Г. Олпорт, Е. Фром, П.Ф. Страусон, С. Кобаса, П. Ніколсон, А. Асмолов, С. Бондирева, І. Гриншпун, Г. Солдатова та інші. Низка важливих питань перебуває на стадії активного вивчення, зокрема питання психологічних механізмів та складових толерантності, психологічних критеріїв її сформованості, підбору діагностичних методик.

Принципи виховання толерантності досліджували М. Уолцер, К. Нідерсоні, Дж. К. Лорсен, В. Лекторський, В. Подобєд, Е. Антипова та інші [1, с. 12–13]. На сучасному етапі розвитку цього напрямку існує декілька визначень даного поняття: здатність людини, суспільства, держави чути й поважати думки інших, невороже зустрічати відмінну від власної думку; терпимість до іншої точки зору, способу життя, визнання права бути іншими.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпимість) – якість, що характеризується ставленням до іншої людини як до рівновартісної особистості й виявляється у свідомому пригніченні відчуття неприязні, яке викликане всім тим, чим відрізняється інший (зовнішність, манера мовлення, смаки, спосіб життя, переконання тощо) [6, с.24].

З огляду на ці обставини, нині постала необхідність виховувати нову культуру відносин у нашому суспільстві, побудовану на певних принципах толерантності. До числа цих принципів відносимо:

- відмову від насильства;
- добровільність вибору;

- уміння примусити себе, не примушуючи інших;
- підпорядкованість законам, традиціям і звичаям;

- прийняття іншого, який відрізняється за національними, расовими, культурними, релігійними ознаками.

Формування толерантності не має обмежуватися опануванням понять «толерантність», «толерантна людина». На нашу думку, через такі складові толерантності, як емпатія, довіра, уява, співчуття, варто розкрити студентам сутність «інакшості». Важливо сформулювати у них толерантність щодо себе, передусім почуття гідності та здатності до самопізнання. Ці якості розглядаються у контексті групи, коли терпиме ставлення до себе є необхідною умовою толерантності стосовно інших.

Можна вважати, що толерантність виступає важливою умовою спілкування, але не ототожнюється із ним. Спілкування – це те, на що спрямовується толерантність, у певному розумінні – його мета. Досягнення взаєморозуміння можливе за умов, коли інша сторона є для нас партнером, суб'єктом. З іншого боку, рівень спілкування формує той чи інший рівень толерантності в особистості. Особливо, коли йдеться про педагогічне спілкування, коли вчитель загальноосвітньої школи має навчити учнів бути толерантними до інших учнів, зокрема до учнів із особливими освітніми потребами, розповідаючи про різноманітні зразки людських взаємин. Цілком обґрунтовано припустити, що уявлення про норми поведінки в міжособистісній взаємодії залежать від певних особистісних якостей, зокрема – толерантності. Як зауважує дослідник А. Асмолов, остання дозволяє особистості побудувати більш зважений, об'єктивний образ ситуації загалом, а відтак розглядається як умова попередження деструктивних конфліктів та зниження гостроти конфліктів [10, с. 8].

Толерантність є своєрідною стійкістю до конфліктів та фундаментальною основою різноманітних форм взаємодії між людьми. Толерантність у багатьох випадках допомагає попередити конфлікт або спрямовує його розвиток на конструктивне вирішення, враховуючи інтереси обох сторін. Слід також впливати на поведінку суб'єкта опосередковано – через ті акценти, які він вирізняє у своїх уявленнях про конфлікт та які слугують джерелом його негативних емоційних станів, що, своєю чергою, виступають мотивами розгортання конфліктної поведінки. Дослідник А. Зімбулі вирізняє наступні варіанти «несправжньої толерантності» [5, с. 26]:



– квазітерпимість – терпимість, коли мотивами її зовнішнього вияву є користь, конформізм, самореклама, лібералізм, віра у невідворотність подій; – псевдотерпимість – свідомо гра «у толерантність» з мотивами вигоди, випадки свідомого введення в оману;

– «негативна» терпимість – терпимість «на показ», злісне невтручання з мотивами помсти.

Позитивна або справжня толерантність завжди викликана мотивами співчуття, симпатії та турботи. Як відомо, інклюзивне (від англ. inclusion – включення) навчання – це пріоритетний напрям сучасної освітньої політики. За словами експерта з питань інклюзії в Україні доктора педагогічних наук А. Колупаєвої, досвід впровадження інклюзивного навчання показує, що інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітні установи – це світовий процес, в який залучені всі високорозвинені країни [7, с. 113]. З-поміж викликів, що постали перед нашим суспільством, надзвичайно гострим є забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, які потребують спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя [10, с. 7]. Під поняттям «особливі освітні потреби» можна розуміти три речі. З одного боку, це необхідність, часом надзвичайно специфічних методів обстеження навчання та комунікації (special education – спеціальної освіти або дефектології), реабілітації і працетерапії (physical occupational therapy), особливого ставлення під час навчання. По-друге, потрібні також спеціальні пристосування – допоміжні пристрої для ходьби, інвалідні візки, слухові апарати тощо. По-третє, мається на увазі незахищеність цих дітей у соціальному плані [8, с. 252]. Частіше, ніж інші, такі діти опиняються під загрозою сирітства або відмови батьків, відмови шкіл від їх навчання та отримання професійної освіти, відмови у працевлаштуванні, зрештою, опиняються перед виключенням із суспільства в цілому. Однак загалом потреби неповносправних дітей є абсолютно нормальними, які можуть і мають бути задоволені в рамках кожного гуманного суспільства. Тому важливим є толерантне прийняття у суспільстві осіб із особливими потребами. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання передбачає гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку

в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, кожна дитина має бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [4, с. 79].

Інклюзивна освіта передбачає включення учнів із особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожного школяра вчитель інклюзивного класу або інший спеціаліст (психокорекційний педагог), який має відповідний рівень кваліфікації забезпечує гарантовану підтримку тим учням, котрі цього потребують, реалізує особистісно орієнтований підхід до організації їх навчальної діяльності. Важливою передумовою якісної освіти дітей, які навчаються за інклюзивною формою, є пристосування школи (адміністрації, вчителів, більшості учнів) до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі. Розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти тощо).

**Висновки.** Вищезазначене доводить, що толерантність як професійно важлива якість майбутніх соціальних працівників, що, на нашу думку, виявляє свою сутність у здатності особистості сприймати інших такими, як вони є, незважаючи на відмінності в судженнях, стилі життя, характері поведінки, терпимо ставитися до будь-яких особливостей інших, поважати їх гідність, не принижувати особистість іншого, налагоджувати з іншим взаємодію через встановлення відносин співпраці та компромісу на засадах згоди шляхом розвитку особистості іншого, розв'язування конфліктних ситуацій ненасильницькими засобами.

Інклюзія – це масштабне залучення всіх школярів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних особливостей чи відмінностей. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з нормальним рівнем розвитку,



членів суспільства в цілому. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Можна зробити висновок про те, що інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети – гуманізація суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті – це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку. Основний принцип інклюзії полягає у тому, що всі діти мають навчатися разом, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, які існують між ними. Розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їх потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти тощо). На зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти – інтеграція та інклюзія, завдяки яким учні з особливими потребами отримують можливість перейти зі спеціалізованих шкіл у масові за місцем проживання. Але якщо інтеграція передбачає пристосування дітей з психічними і фізичними розладами до вимог всієї системи освіти, яка в цілому залишається незмінною, не пристосованою для навчання даної категорії учнів, то інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. В основі інклюзивної освіти лежать ідеї рівного ставлення до всіх членів суспільства незалежно від їх національності, статі, раси, культури, соціального стану, релігії, індивідуальних можливостей і здібностей. Отже, освіта – це найвагоміша і найбільш проблемна сфера в житті людей з обмеженими можливостями. Освіта виступає індикатором кола інших проблем, зокрема таких, як доступність архітектурних споруд, транспортування людей з особливими потребами, комунікаційної обмеженості, матеріального забезпечення, працевлаштування в майбутньому. Освітньо-соціальна інклюзія може виступати в якості інструмен-

ту, що дозволяє подолати відчуження дітей з особливостями психофізичного розвитку і сприяє формуванню життєздатності особистості. Однією із цілей створення інклюзивного середовища є сприяти розумінню і толерантності до дітей із особливими освітніми потребами. Тому що всі діти мають право на освіту, дітям із особливостями розвитку та здоровим дітям потрібно навчатися в одному середовищі, їм варто допомогти усвідомити значну схожість між ними, цінувати здібності і таланти кожного учня з порушеннями чи без них, навчитися приймати інших такими, якими вони є, підкреслюючи унікальне розмаїття, що робить кожную людину особистістю.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко Л.А. Виховання толерантності за порадою діалогу культур/ Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко. Педагогіка толерантності. – 2004. – № 4.– С. 11–14.
2. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении). Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во Моск. Психол. соц. ин-та, 2003. – 368 с.
3. Декларация принципів толерантності (проголошена та підписана 16 листопада 1995 року). Віче. – 2002. – № 1. – С. 53–60.
4. Декларация принципів толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО. Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001.
5. Зимбули А.Е. Почему терпимость и кака терпимость? Вестник С. Петербургского университета. Сер. 6. – 1996. – Вип. 3 (№ 20) – С. 22–28.
6. Інформація про толерантність. Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2008. – № 14. – С. 24.
7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
8. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
9. Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. Е. Р. Ярославской-Смирновой. – М. : Рос. полит. энцикл. 2004. – 292 с.
10. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд. – I., 2003. – 368 с.
11. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе. – М., 1993.– С. 51–61.



## СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 004.89:378

### ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ DATA MINING В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Зелінська С.А., к. пед. н., докторант  
Криворізький державний педагогічний університет

Засоби інтелектуального аналізу даних Data Mining дають змогу отримати раніше не відомі знання на базі використання дерев рішень, штучних нейронних мереж, генетичних алгоритмів, еволюційного програмування та нечіткої логіки. Використання інтелектуального аналізу даних в освітньому процесі дасть змогу отримати додаткові знання для підвищення керованості освіти. Використання відповідних інструментальних засобів, до яких можна віднести Oracle Data Mining, Microsoft Analysis Services, дасть змогу отримати максимально повні результати для прийняття ефективних рішень в освітньому процесі.

**Ключові слова:** інтелектуальний аналіз даних, освітній процес, прикладне програмне забезпечення, алгоритм, служба аналізу Analysis Services, Data Mining.

Средства интеллектуального анализа данных Data Mining позволяют получить ранее не известные знания на базе использования деревьев решений, искусственных нейронных сетей, генетических алгоритмов, эволюционного программирования и нечеткой логики. Использование интеллектуального анализа данных в образовательном процессе позволит получить дополнительные знания для повышения управляемости образования. Использование соответствующих инструментальных средств, к которым можно отнести Oracle Data Mining, Microsoft Analysis Services, позволит получить максимально полные результаты для принятия эффективных решений в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** интеллектуальный анализ данных, образовательный процесс, прикладное программное обеспечение, алгоритм, служба анализа Analysis Services, Data Mining.

Zelinska S.A. STUDYING DATA MINING'S TECHNOLOGIES AND TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Means of data mining Data Mining allows you to get previously unknown knowledge based on the use of decision trees, artificial neural networks, genetic algorithms, evolution programming and fuzzy logic. The use of data mining in the educational process will provide additional knowledge to improve the manageability of education. Using the appropriate tools, which include Oracle Data Mining, Microsoft Analysis Services, will get the most complete results for making effective decisions in the educational process.

**Key words:** intellectual data analysis, educational process, application software, algorithm, analysis services Analysis Service, Data Mining.

**Постановка проблеми.** Актуальність виконання роботи зумовлена тим, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають змогу ефективно збирати й накопичувати великі обсяги різномірних експериментальних даних, усебічний і грамотний аналіз яких є необхідним для проведення повноцінного дослідження. Стандартні методи статистичної й математичної обробки даних у більшості випадків не дають змогу виявити в даних існуючі нетривіальні та заздалегідь не передбачувані закономірності, для виявлення яких розробляються й використовуються методи інтелектуального аналізу даних.

Інтелектуальний аналіз даних широко застосовується у світовій спільноті в процесі проведення досліджень у різних галу-

зях, наприклад у генетиці, біоінформатиці, астрономії, медицині, економіці, освіті, інформатиці та інших. Щоб проводити ефективні експерименти, отримуючи конкурентоспроможні й доказові результати, фахівці повинні володіти знаннями та навичками в галузі інтелектуального аналізу даних. Адаптація методів інтелектуального аналізу даних для обробки педагогічної інформації та широке їх упровадження в освітній процес можуть різко підвищити якість управління навчанням і контроль над ним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти використання технологій інтелектуального аналізу даних як складової частини педагогічного управління були розглянуті в роботах Л.Ю. Овсяницької. Предметом дослідження таких авторів, як





Г.Ж. Солтан, С.С. Смаїлова, І.М. Увалієва, А.К. Томілін, був інтелектуальний аналіз даних у завданнях управління якістю освітнього процесу. У роботі А.А. Барсегян надано докладну характеристику методів і моделей аналізу даних Data Mining. У праці А.В. Кузнецової та О.В. Сенько описані можливості використання методів Data Mining під час лабораторних досліджень для виявлення закономірностей у масивах даних.

Однак варто зазначити, що в межах досліджуваної теми існує велика кількість розрізних даних, кожен із дослідників акцентує увагу на цікавих йому характеристиках, що не дає змогу отримати цілісну систему практичного використання технологій інтелектуального аналізу Data Mining у предметній сфері. У зв'язку із цим необхідні додаткові дослідження технологій Data Mining та впровадження їх в освітній процес.

**Постановка завдання.** Мета роботи полягає у вивченні технологій і засобів інтелектуального аналізу даних Data Mining в освітньому процесі.

Відповідно до мети було визначено необхідність постановки й вирішення таких завдань:

- дати характеристику поняття «Data Mining»;
- проаналізувати сучасні підходи інтелектуального аналізу Data Mining в освітньому процесі;
- описати прикладні програмні продукти інтелектуального аналізу даних Oracle Data Mining та Microsoft Analysis Services.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «Data Mining» є збірною назвою, що використовується для позначення сукупності спеціалізованих методів виявлення в раніше не відомих даних нетривіальних, практично корисних і доступних для подальшої інтерпретації знань, необхідних для прийняття ефективних рішень у різних сферах людської діяльності.

Основою методів Data Mining є класифікація, моделювання та прогнозування, засновані на використанні дерев рішень, штучних нейронних мереж, генетичних алгоритмів, еволюційного програмування, асоціативної пам'яті, нечіткої логіки [3].

До методів Data Mining можна віднести широкий спектр статистичних методів, серед яких виділяються кореляційний і регресійний аналіз, дескриптивний аналіз, факторний аналіз, дисперсійний аналіз, компонентний аналіз, дискримінантний аналіз, аналіз часових рядів, аналіз виживаності, аналіз зв'язків.

Водночас необхідно зазначити, що реалізація таких методів передбачає деякі апіорні уявлення про аналізовані дані,

у свою чергу виникає певна розбіжність із цілями методів Data Mining, які полягатимуть у виявленні раніше не відомих знань.

Одним із найбільш важливих призначень Data Mining є візуалізація результатів, що дає змогу використовувати наданий інструментарій Data Mining людьми, які не мають спеціальної підготовки.

Інструменти Data Mining дають змогу виявити фактори, що впливають на результат. Тому, маючи велику кількість інформації, що була отримана в процесі моніторингу педагогічних показників, і заклавши їх в систему Data Mining, можна визначити, від яких причин та рушійних сил, заходів, вжитих дій більшою мірою залежить, наприклад, рівень компетенції випускників вищих навчальних закладів або їх можливість упродовж певного часу після завершення навчання знайти хорошу роботу за фахом [7].

Відповідно, можна визначити також фактори, які або не мають статистично значущого впливу, або негативно впливають на результат. Застосування інтелектуального аналізу статистичних даних в освітніх установах у процесі впровадження мережевих освітніх систем та електронного навчання сприяє якісним змінам традиційної системи освіти.

У роботі Л.Ю. Овсяницької обговорюються теоретичні та практичні аспекти застосування інтелектуального аналізу даних у педагогіці, продемонстровані приклади оцінювання якісних характеристик навчання й особистісних характеристик студентів за допомогою засобів Data Mining. Один із прикладів практичного застосування інтелектуального аналізу даних у педагогіці реалізований за допомогою використання інструменту засобів інтелектуального аналізу MS Excel у межах надбудови «Інтелектуальний аналіз даних», яка дає змогу використовувати переваги функцій прогнозного аналізу SQL Server.

На додаток до вищесказаного за допомогою інструменту «Аналіз ключових факторів впливу» може бути визначений зв'язок параметра з іншими показниками та залежність його від них. Якщо як результуючий фактор узяти знаходження випускниками роботи впродовж певного часу після закінчення вищого навчального закладу, тобто підтвердження того, що компетенції випускників задовольнили роботодавців, а як фактори, що впливають, – оцінки, отримані студентами на сесіях, державному іспиті, під час захисту дипломного проекту, участь у студентських наукових конференціях, наукових гуртках, творчих колективах, особистісні характеристики тощо, то можна зрозуміти, які чинники або їх комбіна-



ції зробили вирішальний вплив на результати [5].

Також автором запропоновані підходи до складання шаблонів, які лежать в основі методів Data Mining, що в сукупності із застосуванням сучасних прикладних програмних засобів дають можливість здійснювати ефективну обробку матеріалів педагогічного моніторингу, виявляти чинники, які впливають на результат навчання, своєчасно коригувати подальшу роботу навчального закладу, тобто здійснювати педагогічне управління.

Г.Ж. Солтан, С.С. Смаїлова, І.М. Увалієва та А.К. Томілін запропонували модель системи інтелектуального аналізу даних стосовно освітнього процесу вищого навчального закладу. Ученими проаналізовано можливості інтелектуального аналізу даних з урахуванням специфіки освітньої сфери та описано досвід його застосування [6].

Специфіка інтелектуального аналізу даних у сфері освіти полягає в тому, що більшість подібних завдань мають на увазі побудову моделей, що розкривають закономірності в наявних даних. Тому найбільш затребуваними є описові моделі інтелектуального аналізу, які сприяють глибшому розумінню аналізованих даних [4]. Ключовим моментом у таких моделях є легкість отримання й прозорість результатів для сприйняття людиною. Можливо, виявлені закономірності є специфічною рисою саме конкретних досліджуваних даних і більше ніде не трапляються, проте це все одно може бути корисним, а тому має бути відоме. До такого виду завдань можна віднести кластеризацію та пошук асоціативних правил.

Водночас за результатами інтелектуального аналізу даних освітнього процесу можна вирішувати такий комплекс завдань:

- виявлення кластерів студентів, які є групою ризику щодо успішності;
- виконання оперативного аналізу великих обсягів даних (наприклад, результатів поточного й підсумкового контролю успішності студентів) та виявлення відхилень від нормального перебігу процесу навчання;
- виявлення проблемних ситуацій у навчальному процесі та їх можливих причин;
- аналіз накопичених даних для вдосконалення освітнього процесу.

Для ефективної реалізації інтелектуального аналізу даних існують вільно поширювані прикладні програмні продукти у вигляді вихідного коду реалізації популярних алгоритмів, самостійні прикладні програми (SAS Enterprise Miner, Poly Analyst, Deductor, RapidMiner), а також спеціалізовані засоби, інтегровані в систему управ-

ління базами даних (Oracle Data Mining, SQL Server Analysis Services) [1].

Oracle Data Mining призначений для аналізу даних методами, що належать до технології вилучення знань, або Data Mining. По-перше, основне завдання цієї технології полягає у виявленні у великих наборах даних прихованих закономірностей, залежностей і взаємозв'язків, корисних під час прийняття рішень на різних рівнях управління. По-друге, такі закономірності представляються у вигляді інтелектуальних або дескриптивних моделей різного типу, що дають змогу проводити класифікацію ситуацій чи об'єктів, прогнозувати їх поведінку, виявляти групи подібних об'єктів тощо. Істотно, що моделі будуються автоматично на основі аналізу наявних даних про об'єкти, спостереження й ситуації за допомогою спеціальних алгоритмів.

Основу опцій складають процедури, що реалізують різні алгоритми побудови моделей регресії, класифікації, кластеризації. Версія Data Mining 12c підтримує широкий спектр таких алгоритмів, у тому числі регресійний аналіз, класифікацію, кластеризацію, виявлення аномалій, пошук асоціацій, значимість атрибутів, виділення ознак [8].

Крім власне алгоритмів, до складу Oracle Data Mining входять спеціалізовані засоби підготовки даних, оцінки результатів, застосування моделей до нових наборів даних. Використовувати всі ці можливості можна як на програмному рівні за допомогою PL / SQL API, так і за допомогою спеціального графічного середовища Oracle Data Miner, що реалізоване у вигляді розширення для середовища SQL Developer та орієнтоване на роботу аналітиків, які працюють із завданнями прогнозування, виявлення тенденцій, сегментації тощо.

Microsoft Analysis Services (служби аналізу від компанії Microsoft) є частиною системи управління базами даних Microsoft SQL Server. Microsoft включила в SQL Server набір служб, пов'язаних із бізнес-аналізом і зберіганням даних. Ці служби включають у себе спеціалізовані служби інтеграції (Integration Services), служби аналізу (Analysis Services). У свою чергу Analysis Services включають у себе комплексний набір засобів для роботи з OLAP та інтелектуальним аналізом даних [2].

Microsoft Analysis Services підтримує різні набори прикладних програмних інтерфейсів (API) та об'єктних моделей для різних операцій у різних програмних середовищах. Так, Data Definition Language (DDL) являє собою сімейство комп'ютерних мов, які використовуються в прикладних комп'ютерних програмах для опису спеці-



алізованих структур баз даних, для моделей імпорту й експорту інтелектуального аналізу даних, у яких також підтримується PMML.

Служби Analysis Services надають такі функції й засоби для створення рішень з інтелектуального аналізу даних: набір стандартних алгоритмів інтелектуального аналізу даних; конструктор інтелектуального аналізу даних, призначений для створення й перегляду моделей інтелектуального аналізу даних, управління ними та побудови прогнозів; мова розширень інтелектуального аналізу даних (Data Mining Extensions to SQL, DMX).

Водночас використання готових алгоритмів у вигляді вихідного коду – це дуже багато роботи, а в разі застосування самостійних додатків інформаційна система виконує вибірку й очищення даних в оперативному режимі, експорт даних здійснює у форматі, який прийнятний для зовнішнього інструментального засобу. Далі всі маніпуляції з даними, такі як візуалізація та застосування методу аналізу, відбуваються окремо від інформаційної системи. На нашу думку, найбільш прийнятним способом є засіб, інтегрований у системі управління базами даних.

Отже, до переваг такого підходу можна віднести можливість об'єднання різних рідних даних, використання вбудованих засобів підготовки даних до інтелектуального аналізу, вибір і застосування різних алгоритмів інтелектуального аналізу даних, збереження й повторне використання моделей, можливість порівняльного аналізу ефективності різних моделей.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підводячи підсумки, можна сказати, що технології й засоби інтелектуального аналізу даних Data Mining є відносно новими, проте вже зарекомендували себе з пози-

тивного боку. Застосування методів інтелектуального аналізу Data Mining у сукупності із сучасними програмними засобами дає змогу проводити обробку даних педагогічного моніторингу, виявляти чинники, що впливають на результат, враховувати отриману інформацію та коригувати подальшу роботу навчального закладу, здійснювати педагогічне управління.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Барсебян А.А., Куприянов М.С., Степаненко В.В., Холод И.И. Методы и модели анализа данных: OLAP и Data Mining. СПб.: БХВ-Петербург, 2004. 336 с.
2. Барсебян А.А., Куприянов М.С., Степаненко В.В., Холод И.И., Елизаров С.И. Анализ данных и процессов: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: БХВ-Петербург, 2009. 512 с.
3. Кузнецова А.В., Сенько О.В. Возможности использования методов Data Mining при медико-лабораторных исследованиях для выявления закономерностей в массивах данных. Врач и информационные технологии. 2005. № 2. С. 38–46.
4. Научно-методические и технологические основы информационной системы управления качеством учебного процесса / под ред. Л.И. Григорьева. М., 2008. 132 с.
5. Овсяницкая Л.Ю. Интеллектуальный анализ данных как составляющая педагогического управления. Образование и наука. 2013. № 1(10). С. 80–90.
6. Солтан Г.Ж., Смаилова С.С., Увалиева И.М., Томилин А.К. Интеллектуальный анализ данных в задачах управления качеством образовательного процесса. Инженерное образование. 2013. № 13. С. 36–43.
7. Sachin R.B., Vijay M.S. A Survey and Future Vision of Data Mining in Educational Field. Second International Conference on Advanced Computing & Communication Technologies. Rohtak, Haryana, India, 2012. P. 96–100.
8. Fanjun Wu. Discussion on experimental teaching of data warehouse & data mining course for undergraduate education. The 7-th International Conference on Computer Science & Education. Melbourne, Australia, 2012. P. 1425–1429.



УДК 378.13

## КЕЙС-МЕТОД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Рідкодубська Г.А., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Хмельницький національний університет

У статті розглянуто кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в Україні. Проаналізовано основні компоненти цього методу. Обґрунтовано, що робота з кейсами дає змогу застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, формує професійно необхідний комплекс компетентностей, допомагає розвивати незалежне мислення студентів, поєднуючи теорію з практикою. Робота з кейсами – це творчий вид діяльності, який є визначальним фактором високого рівня викладання.

**Ключові слова:** технологія кейс-методу, підготовка до професійної мобільності, аналіз ситуації, професійна підготовка працівників соціальної сфери.

В статтю затронута проблема кейс-методу в процесі професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в Україні. Проаналізовані основні компоненти цього методу. Обґрунтовано, що робота з кейсами дозволяє застосовувати теоретичні знання для рішення практичних завдань, формує професійно необхідний комплекс компетентностей, допомагає розвивати незалежне мислення студентів, поєднуючи теорію з практикою. Робота з кейсами – це творчий вид діяльності, який є визначальним фактором високого рівня викладання.

**Ключевые слова:** технология кейс-метода, подготовка к профессиональной мобильности, анализ ситуации, профессиональная подготовка работников социальной сферы.

### Ridkodubska H.A. CASE STUDY FOR TRAINING PROFESSIONAL MOBILITY FOR FUTURE SOCIAL SPHERE WORKERS

This article was written about the problem of the case-method in the process of professional training in future social workers in Ukraine. The main components of this method are analyzed. It is substantiated that work with cases allows to apply theoretical knowledge for solving practical problems, forms a necessary professionally complex of competencies, helps to develop independent thinking of students, combining theory with practice. Working with cases is a creative activity and is a determining factor in the high level of teaching.

**Key words:** technology of case-method, preparation for professional mobility, situation analysis, vocational training of social workers.

**Постановка проблеми.** Здійснення підготовки фахівців передбачає постановку цілей навчання, які б давали змогу сформувати в майбутніх працівників соціальної сфери ядро професійної мобільності. Якісна підготовка майбутнього соціального працівника до професійної мобільності залежить від вибору інноваційних методів і форм їх реалізації. Сучасні вимоги соціуму полягають у тому, що в теорії та практиці вищої освіти існують суперечності, які зумовлюють необхідність зміни освітнього процесу. Сьогодні продуктивними є методи й форми, які дають змогу організувати освітній процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, мотиви, схильності та здібності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження з проблеми професійної мобільності з використанням різноманітних методів навчання проводили Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Т. Фугелова, І. Хом'юк.

Так, А. Капська зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає, окрім оволодіння теоретичними знаннями, формування професійних якостей, а також уміння вести ефективну комунікацію, захищати інтереси клієнта, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером [1, с. 5]. Аналізуючи методичний інструментарій професійної підготовки соціальних працівників, І. Грига та Т. Семігіна вважають, що основними методами викладання є навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзні заняття, максимальне використання практичних прикладів, розроблення прикладних і дослідницьких проектів, програм, рефлексивні вправи) та проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь) [2, с. 27]. Саме це спонукало нас до аналізу підготовки професійно мобільних фахівців у межах такого інноваційного методу навчання, основною метою якого є створення позитивної мотивації до вивчен-





ня побудови професійної кар'єри, оволодіння методами самодослідження, формування позитивного ставлення студентів до власного досвіду професійної діяльності, тобто кейс-методу.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в обґрунтуванні кейс-методу в процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ми згодні з думкою І. Міщенко про те, що велика кількість моделей підготовки соціальних працівників до практичної діяльності, які існують в Україні, не спрямовані на усунення розриву між теоретичною та практичною складовими частинами професійної підготовки. Водночас вони можуть виступити тим методологічним орієнтиром, який дасть змогу наповнити зміст теоретичної підготовки життєвими фактами, явищами. Тому застосування технології ситуативного навчання повинне забезпечити засвоєння прийомів майбутньої професійної діяльності (професійні уміння), які формуються в результаті поєднання теоретичних знань та професійного досвіду [3].

В умовах модернізації системи освіти використання сучасних інноваційних методів і форм є засобом формування та розвитку професійної компетентності студентів, логічно разом із цим процесом з'являються нові проблеми й завдання, над якими належить працювати викладачам. Case study – метод навчання, призначений для вдосконалення навичок та отримання досвіду у виявленні, відборі й вирішенні проблем; під час роботи з інформацією – осмислення значення деталей, описаних у ситуації; аналіз і синтез інформації та аргументів; робота з припущеннями й висновками; оцінка альтернатив; ухвалення рішень; слухання та розуміння інших людей – навички групової роботи. Студенти аналізують ситуацію, розбираються в суті проблеми, підбирають можливе вирішення та вибирають те рішення, яке найбільше їм імпонує [4, с. 127].

Кейс-метод, або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація), – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів). Він належить до неігрових імітаційних активних методів навчання. Мета кейс-методу – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію (case), що виникає за конкретного стану справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір найкращого

з них у контексті поставленої проблеми. На сьогодні існують дві класичні школи методу кейсів (case-study) – американська (Гарвардська) та європейська (Манчестерська). Ці школи дещо по-різному підходять до визначення мети методу кейсів. Представники американської школи метою методу вважають навчання студентів алгоритму пошуку єдино правильного рішення. Європейська школа метою методу кейсів вважає навчання студентів досягати багатоваріантності в розв'язанні проблеми [5, с. 6]. При цьому американські кейси, як правило, більші за обсягом (20–25 сторінок тексту, плюс 8–10 сторінок ілюстрацій), європейські кейси в 1,5–2 рази менші [6]. Лідером у сфері поширення методу кейсів є організація «The Case Clearing House of Great Britain and Ireland», яку було створено 1973 року за ініціативою 22 вищих навчальних закладів. 1991 року її перейменовано на «European Case Clearing House» (ECCH). Це некомерційна організація, яка пов'язана з організаціями, розташованими в різних країнах світу, що розробляють та використовують кейси. Кейс-метод, на нашу думку, є найбільш придатним для розвитку практичних професійних умінь, тому що він дає змогу моделювати реальні проблемні ситуації, з якими майбутній працівник соціальної сфери матиме справу в професійній діяльності. Базуючись на аналізі факторів, характеристик і переваг використання кейс-методу, сформулюємо основні цілі застосування кейс-методу в процесі професійної підготовки соціальних працівників:

- отримання студентами необхідного комплексу компетентностей;
- формування в майбутніх працівників соціальної сфери конструктивного й критичного мислення;
- активне включення майбутніх соціальних працівників у контекст професійної діяльності;
- отримання студентами практичних умінь прийняття рішень, спостереження, аналізу ситуацій;
- розвиток комплексу здібностей, необхідних для подальшої професійної діяльності;
- нарощування й активізація інтелектуального потенціалу майбутнього працівника соціальної сфери;
- формування системи професійних, загальнолюдських, моральних, культурних цінностей.

Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери дає змогу підвищити пізнавальний інтерес до дисциплін, що формують професійну компетентність, і сприяє розвитку



загальнокультурних, соціально-психологічних, технологічних, діагностично-прогностичних та організаційно-управлінських компетентностей.

Особливістю кейс-методу є створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя. Для того щоб навчальний процес на основі case-методу був ефективним, необхідно враховувати дві умови – хороший кейс та методику його використання в освітньому процесі.

Ідеї використання кейс-методу досить прості:

1. Метод призначений для отримання знань із дисциплін, істина в яких не має однозначної відповіді на поставлене питання, а є декілька відповідей, які можуть змагатися за ступенем істинності; завдання викладання при цьому відразу відхиляється від класичної схеми та орієнтоване на отримання не єдиної, а багатьох істин та орієнтацію в їх проблемному полі.

2. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість студента й викладача; із цього виникає принципова відмінність методу case-study від традиційних методик – демократія в процесі отримання знання, коли студент фактично рівноправний з іншими студентами та викладачем у процесі обговорення й розроблення технології вирішення проблемної ситуації.

3. Результатом застосування методу є не лише теоретичні знання, але й професійні вміння.

4. Технологія реалізації цього методу полягає в таких діях: розробляється модель конкретної проблемної ситуації, що сталася в реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних умінь, які студентам потрібно розвинути; при цьому викладач виступає як ведучий, той, хто генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, тобто виконує опосередковану роль у процесі співтворчості.

5. Безсумнівною перевагою методу ситуаційного аналізу є не тільки отримання знань і формування практичних умінь, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприйняття.

6. У методі case-study долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний із «сухістю», неемоційністю викладу матеріалу, – емоції, творчої конкуренції та навіть боротьби в цьому методі так багато, що добре організоване обговорення кейса нагадує театральну виставу.

Кейс-метод – інструмент, що дає змогу застосувати теоретичні знання до вирі-

шення практичних завдань. Метод сприяє розвитку в студентів самостійного мислення, уміння вислуховувати та враховувати альтернативну позицію, аргументовано висловлювати свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити та вдосконалити аналітичні й оцінювальні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми. З огляду на те, що це інтерактивний метод навчання, метод case-study завойовує позитивне ставлення з боку студентів, забезпечуючи освоєння теоретичних положень та оволодіння практичними вміннями; він впливає на професіоналізацію студентів, формує професійний інтерес і позитивну мотивацію до навчання.

Кейс-приклад, узятий із реальної професійної ситуації, – не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дає змогу зрозуміти ситуацію.

У методологічному контексті кейс-метод являє собою складну систему, у яку інтегровано інші методи навчання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, метод опису, метод класифікації, ігрові методи, брейн-стормінг («мозковий штурм») [7, с. 57], дискусію, метод спроб і помилок, метод колективного блокнота, вирішення творчих завдань у «Р-групах», метод синектики, метод морфологічного аналізу, метод фокальних об'єктів, метод контрольних питань, метод семикратного пошуку, метод інверсії (зворотного руху), метод номінальної групової техніки, метод Дельфі та інші [8, с. 87–102].

Ознаки кейс-методу є такими:

- 1) наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в певний дискретний момент часу;
- 2) колективне вироблення рішень;
- 3) багатоальтернативність рішення; принципова відсутність єдиного рішення;
- 4) єдина мета під час вироблення рішень;
- 5) наявність системи групового оцінювання діяльності;
- 6) наявність керованої емоційної напруги учнів.

Технологічні особливості кейс-методу є такими:

– метод являє собою специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, тобто включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури;

– метод виступає як технологія колективного навчання, найважливішими складниками якої є робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією;



– метод у навчанні можна розглядати як синергетичну технологію, суть якої полягає в підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів множення знань, інсайтного осяяння, обміну відкриттями тощо;

– метод інтегрує в собі технології розвиваючого навчання, у тому числі процедури індивідуального, групового й колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей учнів;

– метод виступає як специфічний різновид проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології відбувається процес розв'язання наявної проблеми через спільну діяльність студентів, тоді як у методі case-study – формування проблеми та шляхів її вирішення на підставі кейса, який є водночас технічним завданням і джерелом інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій;

– метод концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». У ньому передбачена діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення досягнень. Саме досягнення успіху є однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності потребує використання дослідницьких та антистереотипних (творчих) кейсів. Творчі кейси ще називають кейсами «першовідкривачів», або «інноваційними». Під ними зазвичай розуміють новий засіб більш ефективного задоволення потреби. Інноваційні кейси можуть бути як дуже лаконічними, так і розгорнутими. Спостереження за розв'язком такого кейса дає можливість побачити, чи здатен майбутній фахівець мислити нестандартно, скільки креативних ідей він може видати за відведений час.

Кейси значно відрізняються від завдань, що використовуються під час проведення семінарських і практичних занять, оскільки цілі використання завдань і кейсів у навчанні різні. Так, завдання семінарських занять забезпечують матеріал, що дає студентам можливість вивчення й застосування окремих теорій, методів, принципів. Вони мають, як правило, одне вирішення та один шлях, що приводить до цього вирішення. Навчання за допомогою кейсів допомагає студентам реалізувати широкий набір різноманітних умінь. Кейси мають багато рішень і безліч альтернативних шляхів, що приводять до них.

Як свідчить практика, кейси варто розробляти та реалізовувати в освітньому про-

цесі з урахуванням низки принципів, що забезпечують ефективність їх використання, а саме таких:

1) кейс повинен відповідати цілям навчання;

2) кейс має бути максимально наближений до реальної професійної діяльності;

3) завдання має передбачати різні шляхи для пошуку варіантів рішення;

4) кейси можуть відрізнятися за рівнем узагальненості, кількістю представленої інформації, складністю проблеми;

5) матеріал кейсу не повинен бути застарілим, його необхідно оновлювати паралельно зі змінами в реальній практиці [9].

Письмовий опис кожної ситуації повинен містити титульну сторінку з короткою назвою кейса, що легко запам'ятовується; вступ, де згадано героя (героїв) кейсу, розповідається про історію виникнення проблемної ситуації, зазначено час початку дії; основну частину, де міститься головний масив інформації, внутрішня інтрига, проблема; висновок (кінцівку), у якому ситуація може «зависати» на етапі свого розвитку та який потребує відповідного вирішення проблеми.

Для ефективного використання кейс-методу необхідно створювати спеціальні умови:

– забезпечення досить високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати студентам;

– створення викладачем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають майбутніх працівників соціальної сфери до пошуку істини;

– створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти студентам вільно висловлювати думки та не боятись помилки;

– відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми;

– організація спеціальної підготовки викладачів до запровадження методики.

Таким чином, застосування викладачем кейс-методу, з одного боку, стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, забезпечує високу ефективність освітнього процесу, формує професійно необхідні компетенції, а з іншого – дає можливість самому викладачеві самовдосконалюватись, по-іншому сприймати оточуючий світ та постійно розвивати власний творчий потенціал.

Варто зауважити, що головною метою використання цього методу на заняттях із майбутніми працівниками соціальної сфери є залучення студентів до активного обговорення проблемної ситуації. Саме використання методу кейсів допомагає набу-



ти практичного досвіду під час виконання таких характеристик:

– системності – комплексний підхід до розв'язання професійних завдань, уміння встановлювати взаємозв'язки, структуру конкретного процесу або явища;

– багатоваріантності – уміння прорахувати всі можливі варіанти під час аналізу й розв'язання завдання;

– вибірковості – цілеспрямований вибір оптимального розв'язання завдання;

– практичності – орієнтація на практичну цінність результату розв'язання проблеми;

– перспективності – прогнозування результатів діяльності, передбачення наслідків прийнятих рішень, визначення пріоритетних напрямів діяльності;

– гнучкості – уміння легко пристосовуватися до нової ситуації та знаходити нетрадиційні розв'язки, виявляти й усувати суперечності;

– оперативності – швидке й раціональне розв'язання поставленого завдання.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити висновок, що метод кейсів за умови методично правильного застосування відкриває для студентів широкі можливості для підвищення рівня практичних умінь і навичок у сфері аналізу конкретних ситуацій, що саме сприяє підготовці до професійної мобільності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Капська А. Соціальна робота: навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
2. Соціальна робота: в 3 ч. / Н. Бондаренко, І. Грига, Н. Кабаченко та ін.; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч. 1: Основи соціальної роботи. 178 с.
3. Міщенко І. Методична доцільність використання кейс-методу в підготовці фахівців соціальної сфери. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3963/1/Mischenko.pdf>.
4. Кадемія М. Використання інтерактивних технологій навчання. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. С. 125–132.
5. Гозман О., Жаворонкова А. Путеводитель по MBA в России и за рубежом. М.: Begin Group, 2004. 72 с.
6. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600).
7. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
8. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навч. посібник для інженера-педагога: у 2 ч. / О. Коваленко, Л. Штефан, С. Лисенко та ін.; за ред. О. Коваленко, Л. Штефан. Х.: Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня № 1», 2013. Ч. 1: Теоретичні основи. 195 с.
9. Козак Л. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/12809/1/Kozak\\_L\\_OD\\_3%2811%29.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/12809/1/Kozak_L_OD_3%2811%29.pdf).





УДК 378.14

## ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Скуратівська М.О.,  
доцент кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки  
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»

Попадюк С.С.,  
старший викладач кафедри іноземної філології  
Національний авіаційний університет

У статті уточнено поняття «віртуальне освітнє середовище», «віртуальне освітнє середовище вузу». Розглянуто основні характеристики віртуальної освітньої моделі. Як основу для проектування віртуального освітнього середовища вузу виокремлено навчальну платформу Moodle.

**Ключові слова:** віртуальна модель навчання, віртуальне освітнє середовище, інформаційні технології, телекомунікаційні технології, віртуальне освітнє середовище вузу, персональне освітнє середовище викладача, вебінар, система Moodle.

В статье уточнены понятия «виртуальная образовательная среда», «виртуальная образовательная среда вуза». Исследованы основные характеристики виртуальной образовательной модели. В качестве основы для проектирования виртуальной образовательной среды вуза представлена учебная платформа Moodle.

**Ключевые слова:** виртуальная модель обучения, виртуальная образовательная среда, информационные технологии, телекоммуникационные технологии, виртуальная образовательная среда вуза, персональная образовательная среда преподавателя, вебинар, система Moodle.

Skurativska M.O., Popadiuk S.S. VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A HIGHER SCHOOL

This article clarifies the concepts “virtual learning environment”, “virtual learning environment of the university”. The authors investigate the main features of the virtual learning model. The system Moodle is also presented as a basis for projecting of virtual educational environment at a higher school.

**Key words:** virtual learning model, virtual learning environment, information technologies, telecommunication technologies, virtual learning environment of the university, personal learning environment of the teacher, webinar, system Moodle.

**Постановка проблеми.** Розвиток інформаційних технологій зумовлює нині модифікацію всіх сфер життєдіяльності людини. Це численні комп'ютерні та телекомунікаційні інновації (персональні мобільні прилади, різноманітні соціальні Інтернет-мережі, відкриті освітні ресурси, «хмарні» сервіси, де зберігаються значні масиви даних тощо).

Інформаційно-комп'ютерні технології впливають також і на архітектуру сучасних освітніх процесів. У цьому ракурсі багато науковців говорять нині про становлення нової, так званої «віртуальної» моделі навчання, що сприяє ефективній реалізації принципу освіти впродовж життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика здійснення навчання засобами віртуального освітнього середовища, становлення нової культури віртуальної освітньої комунікації активно досліджується у зарубіжних педагогічних виданнях, низку робіт нами покладено в основу цієї розвідки [3; 11; 13].

Натомість в українському науковому просторі з указаної проблематики наявна незначна кількість праць, деякими з них ми послуговувалися під час створення цієї роботи [4; 10]. Недостатній стан розроблення зазначеної проблеми і зумовив вибір нами теми дослідження.

**Постановка завдання.** Завданням статті є дослідження основних характеристик віртуальної освітньої системи як нової педагогічної парадигми, що нині поступово видозмінює традиційну університетську освіту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогічній літературі останніх років часто використовуються поняття, пов'язані з інформатизацією освітньої галузі, зокрема термін «віртуальне освітнє середовище» (англ. virtual learning environment).

Проте наразі ще немає одноставного, чіткого визначення цього поняттєвого конструкта. Так, у цей термін теоретики освіти вкладають різний смисл, трактуючи його часто у занадто вузькому сенсі, як про-



грамне забезпечення чи платформу для надання освітніх послуг.

Розглянемо детальніше варіації дефініцій даного поняття вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Російська дослідниця М.Є. Вайндорф розуміє під віртуальним освітнім середовищем «інформаційний зміст та комунікаційні можливості локальних, корпоративних та глобальних комп'ютерних мереж, що формуються та використовуються з освітньою метою всіма учасниками освітнього процесу» (переклад наш – М. С., С. П.) [2, с. 87].

Білоруська дослідниця І.Г. Возьмитель визначає віртуальну освіту як «навчання в навчальному середовищі, в якому викладач та студент розділені в часі та/або просторі, а зміст курсу надається викладачем із використанням мультимедійних ресурсів, Інтернету та відеоконференцій. Студенти отримують контент і спілкуються з викладачем також із використанням мультимедійних технологій, Інтернету та відеоконференцій» (переклад наш – М. С., С. П.) [1, с. 353].

А вітчизняний науковець М.Л. Смульсон трактує віртуальне навчальне (освітнє) середовище як «весь комплекс контенту розміщених в Інтернеті (тобто створених за допомогою програмного забезпечення або комп'ютерних мереж) різноманітних навчальних та інших матеріалів: курсів, як систематичних, які відповідають навчальним програмам середніх та вищих навчальних закладів, курсів підвищення кваліфікації тощо, так і «не програмних», випадкових, розрізаних, так званих «тренінгових», а також інформаційних матеріалів, навчального контенту на сайтах іншого (найрізноманітнішого) спрямування та в соціальних мережах» [9, с. 11].

На нашу думку, віртуальне освітнє середовище можна визначити як організовану систему інформаційних, технологічних, дидактичних ресурсів, різних форм комп'ютерної та телекомунікаційної інтеракції освітніх суб'єктів.

Це мультифункціональна відкрита система, що перебуває в стані швидкого перманентного розвитку та має такі основні елементи: технології специфічної комунікації між учасниками освітнього процесу в режимі асинхронного індивідуалізованого навчання; інформаційні масиви: бази даних, віртуальні бібліотеки, електронні навчальні курси; сучасні програмні засоби: платформи онлайн-курсів, засоби електронної комунікації.

Характеристиками віртуального освітнього середовища є його телекомунікаційний характер, що передбачає транслявання навчальної інформації через комп'ютер і

використання специфічних засобів – віртуальних медіаресурсів мережі Інтернет; висока інтерактивність комунікації; наявність постійного зворотного зв'язку; особистісна спрямованість навчального процесу.

Система віртуального освітнього середовища передбачає наявність усіх традиційних освітніх компонентів – цілі, завдання, зміст освіти, навчальні методи, форми організації навчання, засоби навчання, але реалізуються вони специфічними інформаційно-телекомунікаційними технологіями.

У віртуальному освітньому середовищі реалізуються також основні освітні функції: навчальна (база навчального матеріалу), комунікаційна (віртуальний інтерактивний діалог учасників навчального процесу), контрольна (заходи з контролю знань, умінь, навичок студентів, коректування, прогнозування навчальних досягнень студентів, рефлексія як самоаналіз результатів навчальної діяльності студента), управлінська (організація та адміністрування навчального процесу) тощо.

Варто зазначити, що віртуальне освітнє середовище утворюється освітніми суб'єктами, а не технічними засобами чи електронними посібниками, тому існування віртуального освітнього середовища поза комунікацією студентів, викладачів, фасилітаторів, адміністраторів, розробників дистанційних курсів та ін. неможливе.

У віртуальному освітньому середовищі кардинально змінюється вектор і зміст діяльності викладача та студента. Тут метою освіти є не просто засвоєння певного масиву знань, а розвиток вільної, талановитої особистості студента. Навчання є активним процесом, що вимагає від студента «привласнення» знань. Тобто віртуальна модель навчання лише створює основу для конструктивних зусиль студента із самостійного засвоєння знань, розглядаючи його не як об'єкт, а як активний суб'єкт навчання, спроможний самостійно впливати на свій освітній розвиток.

У віртуальному освітньому середовищі обліковою одиницею навчання є активність студента. Це не тільки сприйняття навчальної інформації, але і продуктивні дії студента над цією інформацією (перегляд матеріалу, виконання завдань, тестування з метою самоперевірки засвоєння інформації тощо). Активність студента означає пройти певний розділ, тобто опрацювати матеріал, дати правильні відповіді на тестові завдання, написати есе, підготувати власну презентацію тощо. Окремі розділи, модулі утворюють систему навчального курсу, формують індивідуальну освітню траєкторію студента.



Віртуальне освітнє середовище враховує також основні соціальні механізми взаємодії – конкуренцію, кооперацію, взаємне оцінювання. Саме у форматі сумісної діяльності учасники навчального курсу опановують методи конструктивної ділової взаємодії, ведення дискусії, правильного сприймання критики, тобто коректної міжособистісної онлайн-комунікації.

Для досягнення цього завдання викладачу-розробнику віртуального навчального курсу варто створювати завдання на розвиток культури навчання в команді (групова робота, проектні технології, взаємне коментування та рецензування робіт студентами, специфічні форми інтернет-комунікації – робота на форумах та wiki-сторінках), формувати навчальні онлайн-спільноти студентів, забезпечити конструктивний зворотний зв'язок.

Діагностика знань відбувається у віртуальному освітньому середовищі систематично та паралельно з процесом навчання. Це дозволяє порівняти рівень знань студентів, спрогнозувати їх успішність, надати студентам необхідну поточну підтримку. Відповідно контрольні заходи з оцінювання знань, умінь, навичок студентів не виступають таким «стресовим» фактором, як традиційні очні підсумкові іспити.

Зворотний зв'язок надає можливість студенту об'єктивно оцінити свої навчальні досягнення та зрозуміти, чи в правильному напрямку він рухається, скільки вже засвоєно, скільки ще треба вивчити.

Науковці виокремлюють також поняття віртуального освітнього середовища вузу. Віртуальне освітнє середовище вузу є елементом його інформаційного простору, розташовується на певному веб-сервері та працює на основі навчальної платформи. Це комплексне поєднання комп'ютерних, комунікаційних ресурсів вузу, елементів його дистанційної системи.

Структура віртуального освітнього середовища вузу може бути представлена такими складниками: ресурсний (веб-сайт вузу, персонал, електронні навчальні посібники), комунікаційний (відеоконференції, вебінари, чати, форуми, електронне листування тощо), контрольно-управлінський (формування навчальних груп, тестування рівня знань студентів, моніторинг навчального процесу тощо).

Модель побудови віртуального освітнього середовища вузу має базуватися на таких принципах: мобільність (можливість швидко перебудувати навчальний контент, адаптувати його під нові запити студентської аудиторії, актуальні вимоги суспільства тощо); доступність навчальних

ресурсів (можна працювати, перебуваючи на будь-якій відстані від університету, в будь-якому місці); масовість та відкритість (залучення до процесу навчання команди фахівців – викладачів і розробників онлайн-курсів, а також значної кількості студентів, незалежно від віку, рівня освітньої підготовки, психофізіологічних можливостей тощо); технологічність (використання сучасних ефективних програмних засобів); економічність (можливість здобуття якісної освіти за оптимальних фінансових витрат на навчання); індивідуалізація (побудова власної освітньої траєкторії студента, врахування його індивідуальних особливостей); простота використання (доступний інтерфейс ресурсів для роботи студента, широкий вибір елементів комп'ютерної програми і можливість для викладача легко вносити зміни в навчальний контент) тощо.

Основою для проектування віртуального освітнього середовища вузу може стати платформа Moodle. Наявність у цій системі чітких алгоритмів допоможе розробити курс вивчення будь-якої університетської навчальної дисципліни.

До елементів дистанційного курсу Moodle належать: глосарій – словник термінів навчального курсу; wiki – елемент, що дозволяє здійснювати роботу над документом одночасно декільком студентам; завдання – створені викладачем матеріали; лекція – навчальний матеріал у вигляді сторінок (наприкінці сторінки подається питання для перевірки розуміння матеріалу, якщо відповідь правильна, студент може переходити далі, якщо ні – система повертає його на попередню сторінку для повторного опрацювання інформації); опитування – система для проведення «голосування» серед студентів; різноманітні тести; форум та чат як спеціальні форми комунікації між студентами і викладачем. Форум – це організована асинхронно комунікація, чат – спілкування в режимі реального часу.

Система Moodle дозволяє також створити портфоліо робіт кожного студента – тут містяться всі виконані ним завдання та проекти, його оцінки та коментарі викладача тощо.

У системі Moodle можна використовувати сучасні ефективні програми для спілкування у форматі аудіо, відео, текстових повідомлень – Skype, Conferendo. Система Conferendo – це відеозв'язок через Інтернет у режимі реального часу. Ця програма уможливіє процес створення відеоконференцій, запису відеодзвінків, мобільний відеочат.

За допомогою програми Conferendo можна підготувати навчальний вебінар (ін-



тернет-семінар), де студенти переглядають виступ модератора в прямому ефірі, беруть участь в обговоренні питань, створюють записи на віртуальній дошці тощо.

Говорячи про віртуальну модель навчання, варто наголосити на необхідності створення персонального освітнього середовища викладача. Для цього в вузі можна створити веб-портал університету, на якому і будуть розміщені персональні освітні середовища його викладачів.

На думку науковця О.М. Самойленка, персональне освітнє середовище викладача може містити загальні дані про нього та його навчальні модулі, навчально-методичні матеріали змістових модулів, матеріали для проведення підсумкової атестації тощо. Це можуть бути 1) теоретичні матеріали: мультимедійні презентації лекцій, структуровані електронні навчальні матеріали, електронні конспекти лекцій, аудіо-, відео-, анімаційні навчальні ресурси, список друкованих та інтернет-джерел, посилання на електронну бібліотеку; 2) практичні, семінарські роботи: зміст, методичні вказівки з їх виконання, відео та інші мультимедійні матеріали, список індивідуальних завдань та запитань для обговорення, завдання для проектної діяльності, тематика спецкурсів, форма подання результатів виконання, критерії та форми оцінювання (переклад наш – М. С., С. П.) [7, с. 192–193].

Персональне освітнє середовище викладача може бути також організоване через соціальні мережі – Facebook, Twitter. Так, за кордоном Facebook уже давно використовують як ефективний освітній ресурс, створено навіть спеціальний посібник-інструкцію для викладачів [12].

Зрозуміло, що викладач вузу має вводити у власну практику віртуальні форми організації навчальної роботи студентів поступово. Розпочати можна із впровадження у щоденну педагогічну діяльність окремих технологій роботи з інтернет-ресурсами (різноманітними вікі-серверами – Pbworks, MediaWiki тощо), які дозволяють презентувати інформацію як мультимедійну гіпертекстову конструкцію.

Це і використання у навчальному процесі різноманітних навчальних відеолекцій ресурсу YouTube, що дозволить упроваджувати у процес викладання технології «перевернутого навчання», про що йдеться зокрема в одній із наших розвідок [6].

Корисною стане також практика ведення колективного та особистого блогів студентів через соціальні мережі. Так, через Twitter можна організувати обговорення питання, провести опитування (Twitter poll). Сервіс дозволяє коментувати записи інших

користувачів, обмінюватися посиланнями на цікаві ресурси, створюючи таким чином персональні освітні середовища студентів.

Сучасний український викладач має бути готовим працювати в рамках віртуального освітнього середовища, тобто володіти методологією проектування педагогічного сценарію онлайн-курсів, вміти розробити дистанційний курс вивчення навчальної дисципліни за допомогою використання медіаресурсів мережі Інтернет.

Тому університетська підготовка майбутніх викладачів, уся система підвищення кваліфікації має теж видозмінитися та орієнтувати педагогів на використання ними віртуального освітнього середовища для реалізації власних професійних дидактичних завдань, про що зазначає низка вітчизняних науковців [5; 8].

**Висновки із проведеного дослідження.** Сьогодні змінюється конфігурація освіти в напрямі широкого використання інноваційних комп'ютерних технологій, побудови віртуальної парадигми освіти.

Варто зазначити, що у вітчизняній педагогічній практиці деякі елементи віртуального освітнього середовища використовуються вже тривалий час у дистанційному та очному навчанні для здійснення комунікації між викладачами та студентами поза аудиторією – електронна пошта, чати, дискусійні форуми тощо. Поряд з цими засобами комунікації використовуються також комп'ютерні мультимедійні навчальні програми, електронні посібники, тренажери тощо.

Проте йдеться не про поодинокі використання віртуальних медіаресурсів у роботі викладачів, а про створення єдиного віртуального простору вузу, який би охоплював якісні онлайн-курси всіх навчальних дисциплін, віртуальні бібліотеки, цифрові бази даних, колекції медіаресурсів мережі Інтернет тощо.

Актуальним залишається також питання об'єднання віртуальних просторів окремих закладів освіти, що дозволить сформувати в майбутньому єдине віртуальне освітнє середовище на рівні держави.

Теоретична значимість цієї роботи полягає в тому, що було уточнено поняття «віртуальне освітнє середовище», «віртуальне освітнє середовище вузу», виокремлено основні характеристики (компоненти, функції тощо) віртуального освітнього середовища.

Практичне значення розвідки полягає у можливості використання результатів дослідження у професійній діяльності викладачів вітчизняних вузів.

Зазначена проблематика перебуває у руслі актуальних наукових розвідок, по-





требує подальшого розроблення, зокрема перспективним напрямом досліджень може бути питання активного використання віртуальної освітньої моделі в системі підвищення кваліфікації викладачів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Возьмитель И.Г. Виртуальная среда обучения в университете. Человек. Общество и государство в современном мире: сб. науч. тр. Изд. ПензГТУ. – Пенза, 2016. – 353–356 с.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования. Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 14. – С. 86–91.
3. Жук О.Л. Виртуальная образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко. Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностно развитие на бъдещия специалист: в 2 Т.: сб. науч. ст. – Габрово, ЕКС-ПРЕС. – 2011. – Т. 1. – С. 133–137.
4. Лабудько В.С. Блог як інструмент створення інформаційно-освітнього середовища. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих : історія, теорія, технології: збірник матеріалів II Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол. В.В. Сидоренко, М.І. Скрипник, Я.Л. Швень. – К. : ЦППО, 2017. – 424 с. – С. 113–115.
5. Ляхощка Л.Л. Особливості підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах e-learning. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол. : В.В. Сидоренко, М.І. Скрипник, Я.Л. Швень. – К. : ЦППО, 2017. – 424 с. – С. 118–121.
6. Попадюк С.С. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі/ С.С. Попадюк, М.О. Скурагівська. Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. – Випуск LXXVI (№ 76). – Т. 3. – Херсон: 2017. – С. 149–154.
7. Самойленко А.Н. Персональная образовательная среда как средство дистанционного обучения будущих специалистов в университетах. Motrol. Commission of motorization and energetics in agriculture. – 2012. – Vol. 14. – № 2. – P. 190–194.
8. Самойленко О.О. Використання мобільної версії LMS MOODLE у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол. : В.В. Сидоренко, М.І. Скрипник, Я.Л. Швень. – К. : ЦППО, 2017. – 424 с. – С. 147–150.
9. Смутьсон М.Л. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. Наука і освіта. – № 10. – 2015. – С. 10–15.
10. Федасюк Д.В. Виртуальная учебная среда львовской политехники / Д.В. Федасюк, Л.Д. Озирковский, Т.В. Чайковский. Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы VII Международной научно-методической конференции. – Минск : БГУИР, 2011. – С. 21–23.
11. Chakraborty M. Strategies for Virtual Learning Environments : Focusing on Teaching Presence and Teaching Immediacy / M. Chakraborty, Fr.M. Nafukho. Internet Learning. – 2015. – Vol. 4. – № 1, Article 2. – URL: <http://digitalcommons.apus.edu/internetlearning/vol4/iss1/2>.
12. Facebook Guide for Educators. A Tool for Teaching and Learning. – UK, London : The Education Foundation, 2013. – 17 p.
13. Kober S. Konzipierung der virtuellen Lehr- und Lernumgebung / S. Kober. – Düsseldorf : Der Vizepräsident für Alumni-Management und wissenschaftliche Weiterbildung Prof. Dr. Horst Peters (Hg.), 2017 – 6 s.

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXX  
Том 2**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 29,76. Замов. № 731. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.