

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ  
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 58–59 (111–112)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2018

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань  
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України  
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 58–59 (111–112). 524 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, ВНЗ та позашкільних закладів.

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

*Голова редакційної ради:*

доктор економічних наук, доктор юридичних наук, професор О. В. Покатаєва

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

*Заступник головного редактора:*

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

*Члени редакційної колегії:*

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, професор

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. А. Захаріна

*Члени іноземної редакційної колегії:*

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
протокол № 5 від 28 лютого 2018 р.

© Класичний приватний університет, 2018  
© Колектив авторів, 2018

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01

С. Б. БРЕЖНЕВА

викладач

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

### Й. ПЕСТАЛОЦЦІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ЕТНОКОНФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПРУССЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

*У статті висвітлено погляди Й. Песталоцці на розвиток педагогічної освіти, його педагогічні ідеї та принципи, які безпосередньо вплинули на розвиток музичної освіти. Описано методи навчання та їх зміст. Відображено вплив педагогічних ідей Й. Песталоцці на реорганізацію освіти в Пруссії, а також вплив методів навчання на розвиток етноконфесійної музичної освіти. Вказано значущість педагогічних ідей у Швейцарії, Англії, країнах Західної Європи, Америці. Німці гідно оцінили внесок Й. Песталоцці, ретельно вивчивши його погляди.*

**Ключові слова:** дитина, педагогічні погляди, освітня система, меноніти, навчальний процес, музична освіта, Й. Песталоцці.

Педагогічна філософія Й. Песталоцці має важливе значення для сучасності. Педагог вважав, що діти повинні не лише бачити гармонію в природі, а й чути її звуки, тому й навчатися мають з використанням спеціальних музичних вправ, співаючи радісних пісень. Й. Песталоцці дотримувався положення про групове навчання дітей, наполягав на організації колективної навчальної діяльності, зокрема в музичній освіті.

Особливий внесок Й. Песталоцці в розвиток педагогіки полягає в опануванні педагогічної теорії Ж.-Ж. Руссо про природне виховання й навчання дитини засобами звуків, які лунають у природі. На педагога Й. Песталоцці сильно вплинули праці Ж.-Ж. Руссо, зокрема, «Еміль, або Про виховання» (1762 р.) та «Соціальний договір» (1762 р.), що стосується соціальних проблем і морального відродження бідних через народну освіту. Й. Песталоцці захоплювався основними ідеями Ж.-Ж. Руссо про те, що необхідно використовувати можливості дитини, наповнювати її життя та навчання тим, що надає оточення. Сенсорне враження від природи – це початок навчання, який використовував Й. Песталоцці в розробці своїх поглядів у навчанні дітей музики. Метод Й. Песталоцці та методика навчання музики й співу згодом були поширені в прусських школах, а також на територіях, куди іммігрували меноніти, зокрема на південноукраїнських землях.

Гуманізм Й. Песталоцці сприяв розвитку музичної освіти, що впливає на інтелектуальний розвиток дитини. Філософські погляди Й. Песталоцці відображають його уявлення про розвиток дитини, родини, держави та нації. Якщо задовольняються потреби дитини серед близьких людей, а держава сприяє розквіту нації, це надає задоволення людям та приводить до внутрішнього миру серед інших та особистої живої віри в Бога.

**Мета статті** – висвітлити основні педагогічні ідеї Й. Песталоцці, які панували в прусській освітній системі та вплинули на розвиток етноконфесійної музичної освіти.

Для реформування освіти ХІХ ст. характерні нові суспільні уявлення про цілеспрямований розвиток мислення й розуму дитини, її волю до дії та її людських якостей. Саме ця ідея знайшла відображення в німецькій педагогіці, де вихованню дітей відведено центральну роль. Поступово освіту починають розглядати як державне завдання, а школи підпадають під юрисдикцію Німеччини (1794 р.), виникає розгалужена система освіти, яка має також ієрархічну систему шкіл у сільській місцевості. Однак шкільна

система та її обов'язковість стикались з опором з боку батьків, оскільки вони постійно використовували дитячу працю у власному господарстві протягом року. Був знайдений компроміс у суспільстві: навчання й праця дітей були узгоджені між собою. Закон про захист дітей (1839 р.) покращив їх стан: вони могли працювати, якщо пройшли початкову школу. Технічний прогрес суспільства дав змогу значно знизити частку дитячої праці, а в середині XIX ст. близько 80% населення закінчило початкову (елементарну) школу. Упродовж XIX ст. у Німеччині покращилися методи навчання дітей, введено такі матеріали, як дошка, крейда, грифель, грифельна дошка для виконання дитиною завдань; удосконалено організацію навчання, введено правило піднімати руку на занятті, якщо дитина хоче щось сказати; широко почали використовувати методи навчання педагога Й. Песталоцці на основі таких принципів, як «Форма», «Число», «Слово/Звуки». У німецькій освіті розроблено теоретичний підхід: навчання дитини через дію, розвиток самостійності як чіткого уявлення про досягнення мети. У XIX ст. кількість учнів у класах становила від 80 до 100 осіб. Учитель здійснював фронтальне керівництво навчальним процесом, даючи чіткі короткі інструкції щодо виконання завдань; практикували швидкі запитання вчителя та швидкі відповіді учнів. Однак були тілесні покарання, регламентовані окремо для дівчат і хлопців. До дітей віком до 8 років тілесні покарання не застосовували.

Німці гідно оцінили внесок Й. Песталоцці. Після лідерства Ж.-Ж. Руссо він відкинув релігійну мету навчання та викладання простих слів і численних фактів, які були характерними для всієї початкової освіти майже до кінця XVIII ст. Він вважав, що треба добре організувати програми, в яких враховано природний розвиток почуттів/інстинктів, можливостей та повноважень дитини, яка росте. Беручи прогресивну ідею Ж.-Ж. Руссо про повернення до природи, він намагався застосувати її до виховання й навчання дітей. Це привело до його відмови від того, що він називав «порожнім звучанням простих слів» та «зовнішнім проявом» у навчанні читання та Катехізису, а також введення на їх місця реальних досліджень, заснованих на спостереженнях, експериментах і міркуваннях. «Сенсорне враження» стало його методичним прийомом навчання.

Щоб психологізувати навчальний процес та гармонізувати його з природним розвитком дитини, він ретельно вивчав поведінку дітей, спостерігав за ними й на підставі цього створював такі методи навчання, які б безпосередньо впливали на почуття та розум, а отже, навчали та розвивали дітей, розвивали їх органічно, допомагали природі забезпечити «симетричний і гармонійний розвиток» усіх «факультетів» дитини. Реальна освіта повинна розвивати дитину в цілому: психічно, фізично, морально – і закликати до тренування голови, серця й руки. На думку Й. Песталоцці, єдиним належним засобом розвитку сил дитини є стимулювання її самостійності в навчанні, керування фізичними навантаженнями, розвиток інтуїції, сприймання оточення під керівництвом педагога [2].

Освіта теж повинна дотримуватися належного прогресу розвитку дитини та оцінювати її таким чином, щоб кожен крок цього процесу мав етапи, поєднані між собою: вирости з попереднього й перерости в наступний етап. Для досягнення цих цілей підготовка повинна бути всебічною та гармонійною. Бажана свобода повинна бути дозволена дитині в навчанні; метод навчання має бути в основі аналітичним; реальні предмети повинні передувати символам і словам/назвам; нарешті, учитель повинен думати про організацію навчання дитини, зіставляти отримані результати, визначати, чого навчається дитина.

Німці дуже ретельно вивчали його погляди, літературні твори, цілеспрямовано та ретельно переймали його педагогічний досвід [1].

Педагогічні погляди Й. Песталоцці протягом життя змінювалися. Спочатку він мав філантропічне уявлення про організацію освіти для бідних дітей та вважав, що їх становлення можливо за допомогою освіти. Він приділяв увагу також викладанню навчальних предметів, робив багато спроб сформулювати свій метод навчання дітей. Як основу своєї подальшої педагогічної роботи він узяв у Ж.-Ж. Руссо думку про природовідповідне виховання дитини та почав шукати такі методи впливу на почуття, думки й поведінку дитини, які відповідають природі дитини й не заперечують її розвитку.

У 1800 р. Й. Песталоцці сам відкрив школу в старому замку. Тепер під його керівництвом були вчителі, зацікавлені в удосконаленні навчання, тож могли спеціалізуватися на освітній роботі. Він виділив окремих учителів для малювання, географії та історії, мови та арифметики, а також гімнастики. У 1801 р. школа була розширена в педагогічну навчальну школу, уряд надавав допомогу в обмін на забезпечення швейцарським учителям на один місяць стажування в школі. Й. Песталоцці написав і опублікував, як Гертруда навчає своїх дітей, пояснивши організацію навчання, педагогічні методи; «Посібник для навчання орфографії та читання»; «Книгу для матерів», присвячену опису «предметного викладання».

Педагог вважав, що кожна людина може бути піднесена через вплив освіти на рівень інтелектуально, вільного й морально незалежного життя, що кожна людина має право на таку свободу та незалежність. Шлях до цього лежав через повне використання розвивальних сил під керівництвом учителя, а не через процес повторення незрозумілих слів. Крім того, Й. Песталоцці обурювався суворою дисципліною, яка протягом століть була характерна для всіх навчальних закладів. Він вважав, що вона за своєю природою аморальна, і намагався замінити на люблячу дисципліну – «мислячу любов».

Наслідки цих нових ідей для організації освіти в Пруссії були вагомими. Вони своєчасно дали освітню мету, зокрема мету початковій школі XIX ст., перетворивши її з інструменту церкви на інструмент суспільства, який можна використовувати для власної регенерації та поліпшення добробуту всіх. Введення в школах вивчення природних об'єктів революціонізувало як методи, так і предмети навчання. Спостереження й експеримент, як правило, замінили просте механічне запам'ятовування; обговорення навчальних проблем учнями вплинули на розвиток їх мислення й замінили читання слів у книгах; дітей спонукали думати про те, що вони роблять у процесі засвоєння навчального предмета; введено інструкцію в навчання дітей, яка чітко регламентує діяльність на уроках, а також інструкції, які здійснюються на рівні всього класу та з окремими групами дітей. Це означало одне: всебічна реорганізація навчання в народній школі на нових освітніх засадах.

Робота Й. Песталоцці також передбачала введення нового навчального предмета, організацію нових навчальних предметів для початкової школи та зміни в змісті початкової освіти. Спостереження дітей на уроках привело до розвитку елементарного наукового вивчення природного об'єкта, а розмова про те, що було помічено, – до використання активної мови. Підрахунок і вимірювання предметів та об'єктів природи формували в дітей знання про число й цифру, що сприяло виникненню нового типу первинної арифметики. Уроки читання також були змінені. Замість початкової освіти, заснованої на читанні, невеликому письмі, повторюванні текстів з Катехізису, створено нову початкову школу, що мала суто світський характер. Ця нова школа була заснована на вивченні реальних предметів через сенсорні враження, індивідуальні вираження ідей, активність та правильний розвиток сил дитини. Фактично «розвиток факультетів» дитини є провідною думкою Й. Песталоцці.

Це відображено у працях дослідника В. Чорної: «Розкриваючи особливості розвитку слухової перцепції під час опанування дитиною мовлення, Й. Песталоцці пропо-

нував спиратися на «чарівність звуків», застосовувати прийом підкресленої вимови звуків – «то голосно, то тихо, то співучо, то сміючись» [7, с. 81].

Глибока прихильність Й. Песталоцці до сили освіти з метою відродження суспільства була дуже впливовою у Швейцарії, у всій Західній Європі, а пізніше в Америці. Це вказувало суспільству, як працювати з дітьми, зокрема із сиротами, бродягами та тими, хто має фізичні вади або потребує допомоги, шляхом надання інтелектуальної та виробничої підготовки підростаючому поколінню. У 1804 р. методи навчання за Й. Песталоцці були впроваджені в початкових школах Пруссії. У 1808 р. сімнадцять учителів були відправлені до Швейцарії за рахунок пруського уряду та протягом трьох років вивчали педагогічні ідеї й методи Й. Песталоцці. Після повернення вони стали директорами початкових шкіл та поширювали його педагогічний досвід серед інших учителів. У 1808 р. король Вюртембергу прослухав п'ять лекцій про методи Й. Песталоцці, які доповідав учитель і пастор Целлер, і запросив його на посаду шкільного інспектора у своєму штаті. З Пруссії педагогічні ідеї та методи навчання Й. Песталоцці поступово поширювалися й у інші німецькі держави. Багато швейцарських учителів навчалися в нього, це також допомогло поширити його досвід та ідеї у школах Швейцарії. У німецькій частині Швейцарії педагогічні ідеї Й. Песталоцці особливо вплинули на реорганізацію освіти.

Ідеї Й. Песталоцці також дійшли до Англії, але вони не були цілком позитивно прийняті там. Якщо німецькі землі перейняли як спосіб, так і дух, то англійська освіта – в основному форму. Пізніше педагогічні ідеї Й. Песталоцці прийшли до Сполучених Штатів, спочатку значною мірою через англійські джерела, і приблизно після 1860 р. відбулася глибока реорганізація американської початкової освіти. Після того, як заклад Й. Песталоцці ставав відкритим, відвідувачі та комісії з багатьох країн приїжджали до нього, виникла освітня мода на педагогічні ідеї Й. Песталоцці. Наслідування було і природним, і корисним; дурниці й шарлатанство із часом зникли, залишивши справжній прогрес у освітній концепції.

Робота Фелленберга (США) була продовженням концепції соціального відродження освіти за Й. Песталоцці, він запропонував ідею та план поєднання сільського господарства зі шкільною освітою. Проте цей план був досить короточасним у Сполучених Штатах.

Меноніти, коли організовували освіту для дітей на південноукраїнських землях, були добре ознайомлені з теорією та практикою навчання в початкових школах за системою Й. Песталоцці. Серед менонітів також були дуже популярні ідеї Й. Гербарта, який пропонував побудувати педагогіку на двох базових науках – «Етиці» і «Психології», визначити шляхи та засоби виховання й навчання молоді. Він розглядав метод навчання як ремесло в руках підростаючої людини.

Лідери пруських реформ розуміли, що для досягнення національного відновлення через освіту потрібні нові педагогічні принципи організації освіти, тому що існуючі не давали добрих результатів та не були достатніми для виконання нових економічних завдань. Ці принципи були знайдені німецькими педагогами та освіченими людьми в роботі та працях швейцарського педагога Й. Песталоцці, адже в 1830 р. практично повна неграмотність у Швейцарії була подолана завдяки поширенню його педагогічного досвіду.

Широковідомий німецький філософ Й. Г. Фіхте (1762–1814 рр.) сприяв втіленню педагогічних ідей, освітньої практики навчання підростаючого покоління, які впроваджував Й. Песталоцці. Й. Г. Фіхте був переконаний у тому, що Й. Песталоцці мав на меті допомогти нижчим класам; усунути відмінності між дітьми в процесі навчання та розвивати їх здібності як джерело людського природного ресурсу [2].

Педагогічна філософія Й. Песталоцці має важливе значення для розуміння пруської реформи школи та музично-педагогічної роботи таких людей, як М. Т. Пфайффер, Г. Г. Негелі, К. Целлер та Б. К. Л. Наторп [3; 4; 5]. Дослідники звертають увагу, що під час життя Й. Песталоцці дві революції залишили свій слід у Швейцарії. Першою була Французька революція, кульмінація якої настала з вторгненням французьких армій до Швейцарії 1798 р. Другою – промислова революція, адже вона повільно почала змінювати життя кожного. Ідеали Французької революції: турботи про свободу, рівність і гідність усього людства – справили на Й. Песталоцці сильне враження. Смуток робітничих класів після промислової революції викликав у нього почуття жалю та прагнення до поліпшення освітнього стану більшості бідних людей і їх дітей.

На переконання Й. Песталоцці, остання революція сильно й важко вразила серце швейцарського суспільства, кожної окремої сім'ї, кожної дитини. Через довгі робочі години, які всій сім'ї, навіть дітям, доводилося витратити на промислову працю, сімейні зв'язки між батьками та дітьми були зруйновані. Й. Песталоцці визнав, що наслідки індустріалізації вимагають, щоб школи взяли на себе функції, які раніше були частиною домашньої освіти. Він відчував, що учні повинні навчатися в «сімейних» умовах, подібних до домашнього середовища, що навчання повинно включати як загальне, так і професійне. По суті, Й. Песталоцці почав освітню революцію, що мала на меті соціальне відродження через освіту, працю та дисципліну в домашньому середовищі.

У своїх школах у м. Станс (Stans) (1798–1799 рр.), м. Бургдорф (Burgdorf) (1799–1804 рр.) та м. Івердон (Yverdon) (1805–1825 рр.) Й. Песталоцці застосував ці принципи про форму, число і слово/назву до різних предметів, таких як географія, математика, історія тощо. Проте він спочатку не бажав застосовувати форму, число, назву до навчання музики, тому що сам мав лише елементарні знання про неї. Але згодом Й. Песталоцці змінив своє ставлення до ролі музики в навчанні дітей. Він у листі до англійця Д. П. Гривса писав про те, що музика впливає на почуття, налаштовує розум дитини на найкращі враження. Вишукана гармонія, елегантність виконання дійсно може дати задоволення знавцеві; але це проста й непрофесійна грація мелодії, яка говорить із серцем кожної людини. Наші власні національні мелодії, які з незапам'ятних часів звучали в наших рідних долинах, загрожують спогадами найяскравішої сторінки нашої історії та найбільш привабливих сцен жителів. Але ефект музики в освіті полягає не тільки в тому, щоб зберегти живе національне почуття: вона проходить набагато глибше; якщо вона вирощується в правильному дусі, вона вражає корінь кожного поганого або вузького почуття, кожної невігідної або середньої схильності, до будь-якої емоції, недостойної людства [6].

У 1809 р. Й. Песталоцці звернувся до майстра Т. Пфайффера, вчителя в Ленцбурзі, і Г. Г. Негелі, учителя й диригента в Цюриху, з метою створення плану «Спів. Освіта. Навчання» для народних шкіл (Gesangbildungslehre) відповідно до його розроблених принципів, які успішно діяли в освіті. Обидва вони прибули до Й. Песталоцці. М. Т. Пфайффер представив основний педагогічний план, а Г. Г. Негелі розробив його деталі.

Г. Негелі опублікував невелику книжку під назвою «Теорія пісні Песталоцці за винаходом Пфайффера», яку науково представлено в назві Й. Песталоцці «Друзі Пфайффера» (інший переклад: «Метод Песталоцці про музичну інструкцію, яка розроблена Пфайффером, та представлений художньо та науково в імені Песталоцці, Пфайффера та їхніх друзів») (нім. «Pestalozzische Gesangbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis», «Pfeiffer und Freunde») (Цюрих, 1809 р.). Таким чином, Г. Негелі окреслив філософсько-педагогічну основу теорії та методики з музики (вокального співу), яка була опублікована в 1809 р.

**Висновки.** Отже, Й. Песталоцці був великим реформатором освіти, він розробив освітні принципи, які розвивали розум, серце, почуття підростаючого покоління. Його педагогічні доктрини базуються на збагаченні досвіду дитини, її вправності в навчанні, зокрема у музичній освіті. Він дотримувався ідеї про невичерпні ресурси людської природи, про розвиток дитини засобами природи, яка містить у своїй основі форму, число, звук, що згодом вплинуло на розвиток музичної освіти.

**Список використаної літератури**

1. Downs R. V. Heinrich Pestalozzi: Father of Modern Pedagogy. Boston : Twayne Publishers, 1975. 147 p.
2. Fichte, Reden an die deutsche Nation, Neunte Rede. URL: <http://translate.google.com/translate?hl=ru&sl=de&u=http://gutenberg.spiegel.de/buch/reden-an-die-deutsche-nation-411/9&prev=search> (дата звернення: 14.01.2018).
3. Gutek G. L. Pestalozzi and Education. Chicago : Random House, 1999. 178 p.
4. Heafford M. Pestalozzi: his thought and its relevance today. London : Methuen & Co Ltd, 1967. 337 p.
5. Silber K. Pestalozzi: the man and his work. California, 1973. 337 p.
6. Letkemann P. The hymnody and choral music of Mennonites in Russia, 1789–1915 : Ph.D Dissertation. Toronto, 1986. 140 p.
7. Чорна В. В. Погляди представників зарубіжної педагогічної думки XVI – XIX ст. щодо сенсорного виховання молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Т. Г., 2010. Вип. 6. С. 78–83.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2018

**Брежнева С. Б. И. Песталоцци и его влияние на развитие этноконфессионального музыкального образования на основе прусской образовательной системы**

*В статье освещены взгляды И. Песталоцци на развитие педагогического образования, его педагогические идеи и принципы, которые непосредственно повлияли на развитие музыкального образования. Описаны методы обучения и их содержание. Отражено влияние педагогических идей И. Песталоцци на реорганизацию образования в Пруссии, а также влияние методов обучения на развитие этноконфессионального музыкального образования. Отмечена значимость педагогических идей в Швейцарии, Англии, странах Западной Европы, Америке. Немцы оценили вклад И. Песталоцци, тщательно изучив его взгляды.*

**Ключевые слова:** *ребенок, педагогические взгляды, образовательная система, меннониты, учебный процесс, музыкальное образование, И. Песталоцци.*

**Brezhnieva S. J. Pestalozzi and His Influence to the Development of Ethnoconfessional Music Education on the Prusle Educational System's Presches**

*The article deals with J. Pestalozzi's views to the of pedagogical education development, his pedagogical ideas and principles, which directly influenced to the development of musical education. The teaching methods and their contents are described. There are shown the influence of J. Pestalozzi's pedagogical ideas, on the reorganization of education in Prussia, and the influence of teaching methods on the development of ethnoconfessional musical education in article. Also it shown the importance of pedagogical ideas by J. Pestalozzi in many countries: Switzerland, England, throughout Western Europe, America. The Germans appreciated the contribution of J. Pestalozzi, on the basis of a thorough study of his views, literary works.*

*The article also examines the attitude to the role of music in teaching children through the prism of J. Pestalozzi's views. According to his pedagogical beliefs, real education should develop the child mentally, physically and morally. J. Pestalozzi for the education of a harmonious person gives great importance to music and to singing at classes. In accordance with the principles developed by J. Pestalozzi, who successfully acted in education, described the role of creating a plan for folk schools of such people as the master of the teacher M.T. Pfeiffer, the teacher and conductor G. G. Negeli. M. T. Pfeiffer introduced the main pedagogical plan, and G. G. Negeli developed his specifics. G. Negeli outlined the philosophical and pedagogical basis of the theory and methodology of music (vocal singing), which was published in 1809, published a small book entitled «The Pestalozzi's song theory by Pfeiffer».*

**Key words:** *child, pedagogical views, educational system, Mennonites, learning process, musical education, J. Pestalozzi.*



УДК 316.354(477):0612

**В. В. ЖУЛКОВСЬКИЙ**

старший викладач

Хмельницький центр підвищення кваліфікації персоналу

Державної кримінально-виконавчої служби України

orcid.org/0000-0001-9433-5298

## **ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

*У статті висвітлено роль студентських організацій західної української діаспори в національно-патріотичному вихованні студіюючих українців, реалізації молодіжної політики та забезпеченні поступального розвитку суспільства й майбутньої української держави. Виокремлено найбільші студентські організації та об'єднання у країнах західного світу, з'ясовано їх основні завдання. Досліджено їх місце в існуючій структурі об'єднань, спілок та асоціацій громадян, які створені для спільної реалізації їх прав і свобод.*

**Ключові слова:** студент, студентська організація, функції, еміграція, виховання, молодь, діаспора.

Українське студентство завжди перебувало на передовій позиції самоствердження нації. Модерна історія України написана в її великій та героїчній частині саме українським студентством, яке постійно боролось за утвердження Української держави на рідних землях і в еміграції. Розсіяні по цілому світі українські студенти не лише мріяли втілювати найсвятіші прагнення української душі, а й усвідомлювали, що вони покликані нести правду духа України для всього людського роду. Тому в різних країнах, де перебували українські студенти, з'являлися специфічні завдання, які повинні бути розв'язані в усеукраїнському аспекті саме з позиції української національної й державницької нації [7, с. 4–5].

Теоретичну основу діяльності молодіжних організацій західної української діаспори становлять ідеї, положення й рекомендації, викладені в працях І. Боднарчука, Г. Ващенко, І. Винницької, І. Головінського, А. Горохович, Е. Жарського, К. Кисілевського, М. Ломацького, В. Мацьківа, І. Огієнка, І. Петрів, В. Яніва та ін.

Систему виховної роботи з молоддю в діяльності громадських організацій національного спрямування висвітлено в працях Т. Алексеєнко, І. Андрухіва, В. Бугаєнка, М. Василик, І. Марчука, Н. Мисака, Т. Михайленко, О. Палійчук, І. Піц, І. Патриляка, Ю. Руденка, І. Руснака, Б. Савчука, М. Стельмаховича та інших українських учених. Однак досліджувана нами тема досі є недостатньо вивченою. Це дає нам можливість продовжити роботу в цьому перспективному напрямі.

**Метою статті** є виявлення позитивного досвіду виховної діяльності студентських організацій західної української діаспори, аналіз її мети та основних завдань.

Завдання дослідження:

- з'ясувати стан розробленості проблеми вивчення виховної діяльності студентських організацій західної української діаспори;
- проаналізувати роль студентських організацій західної української діаспори в національно-патріотичному вихованні студіюючих українців та консолідації українців на чужині;
- дослідити діяльність найбільших студентських організацій та об'єднань у країнах західного світу, виокремити їх основні завдання.

Під час дослідження ролі українських студентських організацій західної діаспори у вихованні підростаючих поколінь нами було застосовано такі методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових відомостей у галузі педагогіки й соціології про досліджувану проблему.

Українські студенти, які потрапили до країн західного світу, – це діти політичної еміграції. Незалежно від того, коли та з яких причин українська еміграція роз'їхалась по вільному світу, українці залишали рідні землі не в пошуку «нової» чи іншої «вибраної» Батьківщини, а переважно через політичні мотиви: боролись за самозбереження й тим самим підсвідомо змагались за збереження національної субстанції, яка так жорстоко знищувалась різними засобами в різні часи різними окупантами [6, с. 7].

У часи напруженої боротьби з ворогами українська нація виявила себе непереможною: українського народу жодна сила світу не могла й не зможе екстермінувати. У другій половині ХХ ст. перед українською нацією поставали дві основні проблеми: біологічне самозбереження й духовно-ідейне самоствердження.

В умовах планового знищення українського народу на рідних землях, з одного боку, наростання загрози денаціоналізації політичної еміграції в різних країнах світу – з іншого, усе частіше поставало питання, що навіть після здобуття незалежності наша держава буде позбавлена багатьох безпосередньо потрібних її життєвих функцій.

З іншого боку, визнаючи, що цінність нації визначає її ідейне наповнення, проблема ідейного українського студентства, майбутніх діячів, культурних творців нації в українській еміграції набувала актуальності.

В умовах еміграційного життя, у боротьбі за стабілізацію життєвих основ виникала серйозна загроза ідейній ідентичності нашого студентства.

Студент – це майбутній громадянин. Це не лише майбутній професіонал своєї справи. Від ідейного самовизначення студента великою мірою залежить майбутнє нації.

Ідейне самовизначення – це самоусвідомлення своїх найвищих національно-патріотичних ідеалів та одночасно окреслена й дисциплінована праця для збереження своєї національної приналежності, через яку утверджується буття нації та подальший розвиток людського роду [6, с. 7].

Отже, боротьба за душу студента, за його ідейне самовизначення – це боротьба за долю нації як одиницю людського роду.

Потрібно підкреслити той факт, що саме молоді студенти, які перебувають у постійному життєвому пошуку, беруть до уваги ряд проблем, що є важкими не лише для розв'язання, а й для самоусвідомлення їх загрозового існування.

В українській еміграції досліджуваного нами періоду ми стикаємось з позитивним явищем: наша молодь прагне до навчання в університетах у країнах свого перебування для здобуття вищої освіти. Ряди студіюючої української молоді поповнюються щодня. В університетах організуються українські студентські гуртки, клуби, товариства, які, у свою чергу, об'єднуються у більш стійкі студентські українські організації регіонального масштабу [9, с. 11].

Українських студентів можна було зустріти майже в кожному університеті в країнах, де перебували українці. Значення такого поширення наших студентів у закордонних вищих школах не можна недооцінювати. Вони були важливим засобом поширення на чужині правди про Україну. Найчастіше їхня діяльність у цьому напрямі починається з того, що в повсякденному спілкуванні з товаришами іноземцями потрібно було пояснити, що Україна не знаходиться наприклад, в Австралії, як більшість із них думала. Зрозуміло, що студенти поодиночі не могли організувати «українських тижнів», виставок, мистецьких виступів, концертів тощо. Це робили студентські товариства, пропагуючи українство в державах західного світу. З іншого боку, поодинокі студенти є свого роду унікальними й у такий спосіб породжують цікавість до себе. Тому що, наприклад, коли в Нью-Йоркському університеті існує українське товариство, українців є велика кількість, то кожний про них чув. А в університеті в Техасі є лише один українець, і тому всі хотіли з ним зустрітися, довідатися, що це за людина, звідки походить та що собою являє країна її походження. Отже, можемо зробити висновок, що завданням студентів-самітників було інформувати чужоземців про Україну та правдиво висвітлювати проблеми її сучасності [9, с. 12].

Однак не варто забувати, що оточення, в якому перебували студенти, які не включені у діяльність організацій національного спрямування, мало на них величезний вплив. Кількарічне перебування виключно серед громадян країн імміграції, безперечно, залишало на душах молодих українців негативні сліди, сприяло їх асиміляції. Тому часто можна було зустрітися з такими випадками, коли студент університету звертався до одного з наших українських центрів і з острахом помічав, що йому важко говорити українською мовою. Тому можливість об'єднання студентів іммігрантів в організації національного спрямування була дуже важливою.

На українське студентство в еміграції покладали великі сподівання щодо наукових досягнень, здобуття позицій у чужоземному професійному житті, внеску в українське громадське життя та всебічної підтримки в справі визволення України. Сподівання ці були не безпідставними.

У вищих навчальних закладах на чужині навчалась велика кількість українців з народження чи походження, і їх успіхи у навчанні були досить

значними. Багато з них брали активну участь у студентському житті країни поселення та в українському громадському житті. Водночас українське студентство в еміграції – диференційована спільнота. Воно поділяється на низку організованих (релігійних, світоглядних, професійних, спортивних), а іноді й неорганізованих груп. Це було позитивним знаком, адже будь-яке сучасне демократичне суспільство – це не механічна сума одиниць, а складна багатогрупна спільнота [6, с. 5].

Українські студенти не лише студіювали, а й більш чи менш свідомо займали певну визначену позицію щодо питань, які стоять у центрі уваги країни поселення або української національної спільноти. В українських студентів багато чого спільного, але немало й відмінного. Правильне поєднання спільних та відмінних рис є основною передумовою успіхів будь-якої студентської або суспільної організації.

Паралельний розгляд нашої та світової історії наочно демонструє, що студентська молодь – це активні ініціатори й сподвижники великих справ. Варто відзначити роль польської молоді в повстанському русі, фінського студентства – у національно-культурній організації фінського загалу, чеського – в антиавстрійських виступах, французького та німецького – в історичній боротьбі за відродження Батьківщини. Не малу роль відіграло й українське студентство в історичному становленні української нації [3, с. 3].

Перед українським студентством на чужині в згадуваний період стояли два завдання: робота на внутрішній українській та на зовнішній ділянках діяльності. Перше зумовлено його становим покликанням, друге – впливає з його постійних контактів із студіюючою молоддю країн поселення.

Культурно-студійна праця українського студентства продиктована ще й іншим мотивом – тодішнім станом української академічної молоді в Україні. Її навчання не мало того широкого та всебічного розвитку, яким користувалась молодь на Заході. І тому наше студентство, що перебувало в еміграції, мусило докласти всіх зусиль, щоб у загальнонаціональному інтересі заповнити цю прогалину.

На зовнішньому відрізку діяльності студентський провід повинен був залучати все більше число студентських діячів, щоб закріплювати й розширювати здобуті позиції. Їх внесок у міжнародне студентське життя й здобуття там позицій мали спиратися на культурну та видавничу діяльність.

Серед новоприбулої в еміграцію молоді на передове місце в українських громадах висувались студенти. Український народ завжди приділяв багато уваги молодим людям, які бажали засвоїти знання, бо розумів, що майбутній державі потрібний стрижень – фахівці, люди зі знаннями, які зможуть зайняти відповідальні пости. Українці не жаліли жертв і намагались допомогти тим одиницям, що, незважаючи на несприятливі обставини, прагнули до науки. Українські студенти, зі свого боку, доводили, що витрачені кошти та зусилля не пропадали даремно. У цьому значенні потрібно виокремити ту молодь, яка на землях поселення організувала українське життя в культурному та економічному просторах, яка вмирала в лавах

визвольних військ і повстанських загонів, що вели боротьбу із численними ворогами їхньої Батьківщини [2, с. 1].

Найбільшим позитивом українського студентства є те, що воно, незважаючи на різнорідність політичних переконань окремих членів, зуміло перебороти особисті партикуляризми й амбіції та зберегти єдність студентської станової організації.

Нестудентська українська молодь згуртована в цілому ряді молодіжних організацій. Вони визначаються або своїм політичним колоритом або регіональною належністю [1, с. 3].

Основна характерна риса українського студентського руху, українського студентства загалом та українського студента як суспільного типу зокрема – глибоке розуміння суспільної функції студентства й студента. Можна стверджувати, що суспільна роль українського студентства виняткова, і вона знаходить собі подібних лише в народів, які проходять подібний українському культурно-політичний процес.

Українська новочасна нація почала процес свого формування в ХІХ ст. Тому не можна було порівнювати студентство державницьких націй, нормальних і завершених суспільств із нашим студентством. Ми не можемо сказати, що якийсь французький, німецький чи американський студент свого часу, як, можливо, і сьогодні, не мав певного ідеалізму, захоплення політичними чи світоглядними ідеями. Напевно, були такі й серед іноземного студентства. Але суспільна роль українського студента була значно більшою. Його роль найкраще прирівняти до ролі того студентства, що в запалі революції йшло на барикади. Тільки революція та барикади українського студентства були, і в певному сенсі є, постійним явищем. Бо боротьба за право на існування, на повноцінне виявлення спільноти як нації є явищем, яке триває й сьогодні.

План боротьби був притаманний не одиницям, а більшості, не одному студентському поколінню, а всім, протягом останніх десятиріч минулого й сучасного століття. Він був властивий студентові-вчителю «недільних шкіл», що йшов у народ, організаторові «Просвіт», молодому дослідникові українського фольклору, політичному діячові або й тому, що виконував революційний обов'язок. Тому в їхніх студентських біографіях, тому і в історії українського студентства набагато менше, ніж в інших, розваг, спорту, студентського дозвілля (хоч і цього не бракувало молодим людям). Зате було більше культурно-суспільної праці, зборів, доповідей, віч, дискусій і полемік, а іноді навіть бійок з ворогами, більше арештів, виключень з університету й фізичних жертв [4, с. 9].

Така була доля цілої нації, і студентство – її найактивніша частина не могло не поділяти цієї долі. На різних етапах були деякі відмінності в студентській дійсності. Але скрізь і завжди було одне спільне – це суспільна активність та суспільна орієнтованість студентської молоді.

Серед найбільших студентських організацій та об'єднань у країнах західного світу виділимо такі: Центральний союз українського студентства

(ЦеСУС), Українське академічне товариство «Зарево», Товариство української студіюючої молоді ім. М. Міхновського (ТУСМ), студентські секції Об'єднання демократичної української молоді (ОДУМ) та ряд регіональних, зокрема: СУСТ – Союз українських студентських товариств Америки (США), СУСК – Союз Українського студентства Канади (Канада), СУСТЄ – Союз українських студентських товариств Європи (Європа), САУС – Союз аргентинсько-українських студентів (Аргентина), ЦУСА – Центральне українського студентства Австралії (Австралія) [3, с. 11].

Традицією українського студентства в еміграції було йти в лавах борців за найвищий ідеал нашого народу – свою самостійну державу. Українські студенти на рідних землях і на чужині йшли спільно в передовому фронті найсвідоміших, найбільш відданих справі державного будівництва України бойовиків, інтелектуалістів, політичних та суспільних діячів.

Одним із перших досягнень українського об'єднаного студентства в еміграції була зустріч студентів з різних континентів і країн вільного світу, які зібрались 11–12 листопада 1967 р. в Нью-Йорку, в осередку Об'єднаних націй на Першому світовому конгресі українського вільного студентства.

Період, який ми розглядаємо, ставив перед українською студіюючою молоддю в країнах Заходу важливі обов'язки й завдання. Тому представники всіх діючих українських студентських організацій, щоб обміркувати стан і можливості об'єднаної студентської діяльності поза межами України, розглянути проблеми українського студентства в Україні, організували у зв'язку з новою дійсністю й новими вимогами часу світовий студентський центр – ЦеСУС [8, с. 151].

Після дводенних ділових нарад та широкого обміну думок Перший світовий конгрес українського вільного студентства було завершено, й у великому духовному піднесенні кожний з учасників зобов'язався із ще більшою енергією та ще з більшим бажанням працювати для українського народу, віддаючи йому всі свої сили й знання.

Слід наголосити, що він відкрив нову сторінку в історії українського організованого студентського руху. Студенти довгий час відчували потребу в посиленні своєї діяльності на міжнародній арені. Тому треба було об'єднати всі сили українського студентства, щоб ім'я великого 45-мільйонного українського народу було гідно представлене в сім'ї студентства народів світу.

Перед українським студентством були поставлені такі завдання:

– бути завжди на боці українського народу, на боці борців за свободу й національну незалежність України. Бути разом у боротьбі за світле майбутнє нашої спільної Батьківщини;

– дбати про стан української мови в початкових, середніх і високих школах;

– пам'ятати, що успіхи студентів є успіхами цілого українського народу. Вони є стимулом для діяльності різних студентських організацій і

об'єднань, вони зближують український народ й об'єднують в одне нерозривне ціле. Студенти в еміграції та на Батьківщині – одна нерозривна єдність українського народу. Вони пов'язані нерозривними духовними зв'язками, спільним минулим і спільною боротьбою за світле майбутнє українського народу;

– прагнути бути повноцінними й рівними серед усіх народів світу, будівничими завтрашнього прекрасного й сучасного світу. Потрібно було заявити світові, що це ми, українці, цивілізували Схід Європи й боронили її Захід. Сказати це все без сорому й без страху, не питаючись дозволу «старшого брата» чи «опікуна»;

– найкращою нашою зброєю, здобутою з допомогою освіти, повинно бути знання. Не важливо, у якій галузі: музиці, медицині, інженерії, хімії, суспільних науках. Це знання й повинно бути наймогутнішою зброєю в студентській роботі, діяльності, намаганнях;

– розуміти, що навчання українського студента в еміграції – це не лише засіб для здобуття матеріальної незалежності й вигідного життя, але також засіб у боротьбі за свободу нашого народу. Людина поневоленого народу без ідейного змісту не представляє майже ніякої цінності для визволення свого народу. Тому саме ідейне обличчя, методи роботи й боротьби завжди були й завжди будуть дуже важливі. Місце студентства в боротьбі нашого народу за свободу важливе й зобов'язуюче. Студентам доведеться незабаром перебрати місця, зайняті сьогодні старшим поколінням – нашими чільними діячами у Вільному Світі. Рівночасно вони повинні бути готові постійно допомагати своїм братам у поневоленій Батьківщині, тим, які пожертвували своєю молодістю в ім'я свободи нашого народу;

– усвідомлювати, що час студій у житті людини – це лише підготовка до зрілого, повного, багатого, насиченого діяльністю життя людини. Тому нехай кожний готується до цього найповнішого, найбільш динамічного періоду людського існування – зрілого віку. Віку, коли завдяки знанню людина не лише хоче, але й може, – може, бо знає;

– продовжувати нашу боротьбу, місцем якої на довгі роки будуть лекційні зали, лабораторії, проєктувальні цехи, концертні майданчики, тиша наукових конференцій, мовчазні бібліотеки, там, «де мовчазні говорять і мертві живуть»;

– навчаючись за кордоном нашої Батьківщини – пам'ятати про свій народ, його визвольну боротьбу, його мову, культуру, минуле й сучасне [5, с. 3].

Проведення Першого світового конгресу українського вільного студентства було метою й самоціллю багатьох поколінь нашої студіюючої молоді. Завдяки цьому конгресу посилено діяльність українського світового студентського центру ЦеСУС, який об'єднував усіх членів станових, ідеологічних і конфесійних студентських організацій.

**Висновки.** Отже, виховна діяльність українських студентських організацій західної діаспори відіграла важливу роль у вихованні та формуванні громадянської позиції в підростаючих поколіннях закордонних українців.

Об'єднання українських студентів та окреслення основних їх завдань стало потужним поштовхом у подальшій консолідації українців на чужині до вкола мети виховання повноцінного та патріотично налаштованого члена української спільноти.

**Список використаної літератури**

1. Говорімо ясно і щиро. *Смолоскип*. 1957. № 76. С. 3.
2. Закиди не дають розв'язки. *Смолоскип*. 1953. № 35. С. 1.
3. Заклик Першого світового конгресу українського вільного студентства. *Смолоскип*. 1968. № 128. С. 3–11.
4. Маркусь В. Суспільна роль студента. *Смолоскип*. 1961. № 87. С. 9–10.
5. Наша молодь. *Смолоскип*. 1955. № 52. С. 3–4.
6. Онуферко Т. За ідейний зміст українського студентства. *Смолоскип*. 1955. № 54. С. 5–7.
7. Стан українського студентства у еміграції. *Смолоскип*. 1954. № 45. С. 4–5.
8. Хроніка студентського життя. *Фенікс*. 1970. № 15. С. 148–155.
9. Цюцюра Б. Організаційний аспект українського студентського життя. *Смолоскип*. 1955. № 53. С. 11–12.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2018*

---

**Жулковский В. В. Воспитательная работа украинских студенческих организаций западной украинской диаспоры во второй половине XX – начале XXI века**

*В статье освещена роль студенческих организаций западной украинской диаспоры в национально-патриотическом воспитании студенческой молодежи, реализации молодежной политики и обеспечении постепенного развития общества и будущего украинского государства. Выделены крупнейшие студенческие организации и объединения в странах западного мира, выяснены их основные задачи. Исследовано их место в существующей структуре объединений, союзов и ассоциаций граждан, которые созданы для совместной реализации их прав и свобод.*

**Ключевые слова:** студент, студенческая организация, функции, эмиграция, воспитание, молодежь, диаспора.

**Zhulkovskyi V. Educational Activity of Ukrainian Student Organizations of the Western Ukrainian Diaspora in the Second Half of XX – at the Beginning of the XXI Century**

*The article highlights the role of students' organizations of the Western Ukrainian diaspora in national-patriotic education of studying Ukrainians, the implementation of youth policy and the provision of on-going development of society and the future Ukrainian state. Ukrainian students who came to the countries of the western world are children of political emigration. Regardless of when and for what reasons the Ukrainian emigration departed from the free world, Ukrainians left their native land not in search of a new homeland, but mainly because of political motives: they fought for self-preservation and thus subjugatedly competed for the preservation of national identity. A student is a future citizen. This is not only a future professional of his business. From the ideological self-determination of a student, the future of the nation depends.*

*Ideological self-determination is the self-consciousness of its highest national-patriotic ideals, and at the same time is outlined and disciplined work to preserve its national identity, through which the existence of the nation and the further and development of the human race are confirmed. Consequently, it becomes clear that the struggle for the soul of the student, for his ideological self-determination, is a struggle for the nation's destiny.*

*The largest student organizations and associations in the countries of the Western world are singled out, their main tasks are determined. It must be understood that the teaching of a Ukrainian student in emigration is not only a means for gaining material*



*independence and a profitable life, but also a means to fight for the freedom of our people. The man of the enslaved people without ideological content does not represent almost any value for the liberation of his nation. Therefore, the very ideological person, methods of work and struggle have always been and will be very important. The place of students in the struggle for our people for freedom is important and binding. They will soon have to take over the places occupied by older generations by our leading figures in the Free World. Studying abroad in our homeland, students must remember their people, his liberation struggle, his language, culture, his past and present. The place of student organizations in the existing structure of associations, unions and associations of citizens created for the joint realization of their rights and freedoms is explored.*

**Key words:** *student, student organization, functions, emigration, education, youth, diaspora.*

УДК [37.034-053.6] (477)«18/19»

**Л. В. ЗДАНЕВИЧ**

доктор педагогічних наук, професор  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**О. М. ПОПОВИЧ**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Мукачівський державний університет

## **ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО АСПЕКТУ АВТОРИТЕТУ ТА ЕФЕКТУ ПРИСУТНОСТІ ДЛЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ – ІСТОРИЧНА ПРОЕКЦІЯ**

*У статті здійснено аналіз історичного аспекту використання авторитету наставника й ефекту присутності в духовно-моральному вихованні дитини. Доцільність дослідження зумовлена актуальною суперечністю між потребою переходу від гуманізації й гуманітаризації виховного процесу в навчально-виховному закладі до створення середовища духовного самовдосконалення особистості дитини та відсутністю точного розуміння духовно-моральних концептів, чітких цільових установок і педагогічно доцільних засобів їх втілення. Акцентовано увагу на актуальних для сьогодення пропозиціях О. Духновича щодо застосування ефекту присутності вихователя-авторитета через систематику проявів патріотичних почуттів, побутової чесності, працелюбності, гідної поведінки, активної громадянської позиції.*

**Ключові слова:** особистість, авторитет, гуманізм, присутність, рівність, духовність, мораль.

Посилення прагматизму в сучасному культурному середовищі, популяризація в засобах масової інформації ідей споживацької психології зумовили негативну тенденцію формального ставлення особистості до свого духовного зростання та інших людей. Технологічна революція й розвиток інформаційних технологій у ХХІ ст. призвели до надмірної стандартизації та регламентації виховного процесу. Це породило ілюзію про те, що за допомогою логічно виважених схем виховних впливів і конструкторивної планомірної педагогічної взаємодії можна сформувати особистість із наперед визначеними якостями. А це, у свою чергу, суперечить ідеям гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки. Подолати ці негативні тенденції допоможе детальна розробка теоретичних засад і обґрунтування історично складеного досвіду духовно-морального виховання дітей в Україні. Як відомо, Конституцією України, Концепцією виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Законом України «Про захист суспільної моралі» визначено пріоритетні завдання духовно-морального виховання особистості [1].

Доцільність звернення до такої складної проблеми зумовлена також необхідністю розв'язання суперечності між потребою переходу від гуманізації й гуманітаризації виховного процесу в загальноосвітній школі до створення середовища духовного самовдосконалення особистості учня та

відсутністю точного розуміння духовно-моральних концептів, чітких цільових установок і педагогічно доцільних засобів їх втілення.

Заявлена проблема не нова. Для сьогодення цінними є пропозиції щодо організації виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах, обґрунтовані в працях В. Андреєва, І. Бабій, В. Кременя, О. Сухомлинської, Г. Шевченко та ін.

*Мета статті* – розкрити в історичній проекції бачення українськими просвітниками значення й досвіду використання виховного аспекту авторитету та ефекту присутності для духовно-морального зростання особистості дитини.

В Україні гуманістичними ідеями були пройняті погляди просвітників: Г. Сковороди, К. Ушинського та ін. Ці просвітники розглядали гуманізм як сповідування загальнолюдських цінностей: любові до людини, свободи, справедливості, гідності людської особистості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, шляхетності. Гуманістичні ідеї, наголошували вони своєю працею й життям, застосовні до всіх людей і всіх виховних систем. Не втратили актуальності із часом такі переконання Г. Сковороди, К. Ушинського. Визнається взаємодія гуманістичних і національних цінностей. Стрижнева ідея: у формуванні особистості не можна застосовувати насилля, якими б шляхетними цілями воно не обґрунтовувалося. Благо людини – вище за все; нормою людських відносин мають бути принципи рівності, людяності, справедливості. В основі духовно-морального виховання дитини має перебувати взірець поведінки й діяльності дорослого, авторитет батьків, наставників [2].

Наголосимо, що у творчості Г. Сковороди переплітаються антична й християнська традиції. Він твердив: якщо щастя та істина можливі, то недесь і колись, а тут і зараз. Щастя треба знайти, ось чому головне завдання – пізнати самого себе. Пізнання людиною самої себе є кінцевою умовою щастя кожної особистості й усього суспільства. Однак для самопізнання одних знань мало, потрібне добре серце, висока моральність.

Релігійні й моральні проблеми Г. Сковорода викладав мовою образів, символів. Методом розроблення проблем духовно-морального виховання він обрав пошук і протиставлення суперечностей, антитез. Для Г. Сковороди увесь світ є просякнутим протилежностями: життя – смерть, світло – тінь, безглуздя – мудрість, плач – сміх, безчестя – слава, лютість – милість, початок – кінець тощо. Усе в світі рухається між протилежностями у кільці, початком якого є відпадання від Бога, а кінцем – повернення до нього. Саму філософію він розумів, як уміння жити в Богові, у гармонії з природою, у мирі з людьми й власною совістю. «Коли дух людини веселий, думки спокійні, серце мирне, – то й усе світле, щасливе, блаженне. Оце і є філософія», – стверджував Г. Сковорода [2].

З любові до людини Бог дав їй все необхідне, вважав мислитель. Причому все, що потрібне, зробив легким, а важке – непотрібним. Найпотрібнішим для людини є щастя, «мир душевний», доступний усім, бо поля-

гає в пізнанні себе як образу Божого. «Поглянь у себе», тобто пізнай себе – це основний мотив творчості Г. Сковороди як фундатора духовно-морального виховання. Авторитет наставника як засіб виховного впливу, за Г. Сковородою, є дійовим лише за умови ефекту присутності поряд з вихованцем, участі в його духовному зростанні [2].

Щодо принципу авторитарності, з огляду на визначену проблематику, зазначимо таке. Значущим вважаємо інваріант, який виділив І. Бех: використання ефекту присутності у виховному процесі [3].

В історії української педагогічної думки ця наукомістка методологічна засада використовувалася досить широко. Категорія присутності – це форма відносин вихователя з вихованцем, вплив педагога на дитину своєю сутністю, своїми корінними духовними надбаннями. Присутність вихователя, таким чином, була основним засобом виховання. Бути присутнім – означає виявляти цілковиту сконцентрованість своїх сутнісних сил і спрямованість їх на дитину, віддаватись повністю виховній меті. При цьому присутність, як виховний засіб педагога, вимагає відповідного ставлення, контакту з дитиною. Ситуація присутності можлива за умови, коли вихователь має яскраво виражену особистість, світогляд з твердими духовно-моральними константами [4].

Сучасна психолого-педагогічна наука вважає джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки систему та ієрархію внутрішніх цінностей. У психічно здорової людини ця система має три рівні: на нижчому рівні – особисті та матеріальні цінності (власні потреби, задоволення); на середньому – культурні цінності (мистецтво, наука, загальнонародні надбання, правопорядок); на вищому – духовні цінності (ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством).

Про значущість авторитету дорослого, ефект присутності указував і О. Духнович, який духовно-моральне виховання визначав як виховання чистої совісті й посилення в душі людини страху Божого [5, с. 59].

Педагог підкреслював важливу роль батьківського авторитету, який забезпечується, на думку просвітника, позитивним прикладом духовно-моральної вихованості, а саме: проявами патріотичних почуттів, побутовою чесністю, працелюбністю, гідною поведінкою старших членів родини, активною громадянською позицією. Важливим у вихованні є авторитет учителя: «Учителю також на совісті буде, щоб у дітях народолобіє збуджував і у серцях їх закипала любов до своєї народності, бо людина без народності є подібною... вовку, якому усякий ліс є вітчизна, де братію знаходять» [5, с. 50].

Принципово важливого значення авторитету як засобу виховних впливів надавав К. Ушинський. Предметом духовно-морального виховання, за К. Ушинським, є моральний закон, який формується в системі взаємозв'язків великих наставників людства: природи, життя, науки й християнської релігії. Говорячи про виховання спадкоємця російського престолу, К. Ушинський наголошував, що передусім «треба зрозуміти не лише мате-

ріальні, але й духовні потреби» народу [6, с. 69]. Саме в цьому педагог бачив шлях до добробуту країни.

Звертаючись до вивчення морального елемента в народному вихованні, К. Ушинський виокремлював своєрідну «патріархальну моральність», що сформувалася внаслідок впливу глибинних душевних принципів побуту, слов'янської чуттєвості (або кордоцентризму – сердечного ставлення до довкілля), давньої православної релігії «...з її всесвітньо-історичним значенням, релігії, що перетворилася в плоть і кров народу» [7]. Однак, педагог наголошував, що патріархальна моральність дієва лише в традиційних культурних умовах, в яких була сформована. Процес духовно-морального виховання особистості має починатися з пізнання й супроводжуватися вірою у відповідні ідеали. Віра не повинна бути сліпою. Тому людина повинна володіти інформацією. Віра в ніщо – не віра. Знання без віри так само беззмістовні. Це підтверджує поширений вислів давніх філософів: «Intellectus quaerit fidem, fides quaerit intellectum» («Мислення шукає віри, віра шукає мислення»).

Не втратила актуального звучання теза К. Ушинського про те, що духовність людини формується вихованням й наукою: «Навчання само по собі стає вихованням тільки тоді, коли досягає найвищої сфери науки, входить у світлі та вносить цю ідею через розум у серце людини» [8]. Активна навчальна діяльність дитини є запорукою інтелектуального, етико-естетичного й духовно-морального становлення особистості. Формування умов для прояву такої активності передбачає вимогу від вчителя володіння широким спектром науково обґрунтованих природовідповідних форм і методів виховного впливу. Правильна організація життя учня (відпочинку, розумової й фізичної праці), спонукання до активності та самодіяльності (через творчу і конструктивну діяльність) сприяє формуванню вищих форм свідомості, зокрема духовної.

Учений і практик фізичного виховання П. Лесгафт (1837–1909) – професор анатомії, автор біологічного напрямку в теорії фізичного виховання, зробив вагомий внесок у розробку питань теорії і практики виховання загалом. Його система фізичного виховання пронизана вірою в дитину, коли виховання тіла відбувається на основі поваги до людини. Аналіз творів педагога свідчить про те, що фізичне виховання він не розглядав як самоціль. Через дисципліну тіла він прагнув дисциплінувати дух, сформувати витривалу особистість з твердими переконаннями. Така духовно-моральна сторона фізичного виховання, на думку П. Лесгафта, має вирішальне значення для суспільного життя. Він писав: «Мало дати освіту розумній і мислячій людині, треба ще, щоб вона могла наполегливо і енергійно проявляти свої переконання і була спроможна дотримуватися вироблених істин і принципів» [9, с. 41]. Духовно-моральне виховання розумів як створення сприятливого середовища в школі, чим підтвердив належність до течії вільного виховання. У цьому контексті авторитет педагога розглядав як важливий стимул саморозвитку дитини.

Дослідження засвідчило, що виразним виховним спрямуванням позначилися твори педагога та психолога З. Столиці. Зокрема, для нашого дослідження важливі й досить актуальні умовисновки містить праця «Розвиток в дітях життєрадісності та боротьба з песимізмом». Автор указував, що духовно-моральне виховання дитини відбувається під впливом негативних чинників, які можна згрупувати таким чином:

- 1) людська обмеженість (фізична – хвороби, смерть близьких), розумова (бідність пізнання, відсутність необхідних якісних навчальних і виховуючи книг), моральна (невміння людини боротися із спокусами);
- 2) історичні умови життя (соціальні негаразди, особисті незлагоди, невдачі, суспільна злоба, поширення атеїзму, одноманітність буденного життя, зневіра в собі, що призводить до меланхолії) [10].

Для подолання цих негативних чинників чи мінімізування їхнього впливу учений уперше наголосив на необхідності формування в дітей у процесі навчання в загальній школі оптимізму й життєрадісності. Для цього, на думку З. Столиці, у родині та школі варто спрямувати виховні впливи на: прояв дітьми почуття самозбереження; спонукання їх до досягнення особистого блага, педагогічна підтримка прагнення задоволення. Останнє автор уважав чи не найголовнішим завданням учительства.

Слушними й у наш час є такі рекомендації З. Столиці: не перенасичення життя дітей задоволеннями, а створення низки радощів, що чергуються з обмеженнями; не пестування, а зведення до мінімального негативів буденного життя дитини; любляче ставлення до дітей, оберігання від важких бруталних сцен і сильних емоційних потрясінь, від незначних, але системних сварок і суперечок. Саме школа, на думку педагога, має пропагувати природні родинні зв'язки, забезпечувати розширення розумового й морального світогляду, задоволення потреби людини в пошуках істини, спонукати дітей до творчої діяльності, яка розкриває повноту життя та сприяє тривалому оптимістичному настрою [10].

У контексті досліджуваної проблеми цікавими видаються міркування відомого педагога й психолога, засновника Лікарсько-педагогічного інституту для «розумово відсталих та нервових дітей» у Києві (1904), лектора з педагогічної психології для учениць Фундуклеївської та Київської подільської жіночої гімназій, критика середньої школи І. Сікорського. Так, виховний аспект навчання він уважав основою розвитку здібностей дитини [11]. У своїх психологічних дослідженнях багато уваги приділяв проблемі гігієни розумової праці, яку називав новим медично-педагогічним завданням.

У книзі «Душа дитини» І. Сікорський обстоював переконання в тому, що результат духовно-морального виховання залежить від психологічної біографії дитини, яку називав «зворотною стороною» людської душі. Вивчення та всебічний науковий аналіз психологічної біографії дитини може, на думку вченого, спрямувати духовний розвиток особистості [11].

Для обґрунтування цього твердження І. Сікорський навів приклади біографій визначних письменників.

З когорти українських просвітників, які творили в указаний історичний період, розвитку теорії духовно-морального виховання дітей прислужився В. Науменко (1852–1919) – активний діяч громадського руху. Він опікувався питаннями підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Висловлюючись про цінність вивчення рідної мови й літератури, педагог сформував оригінальну виховну концепцію. У контексті нашого дослідження актуальними вважаємо такі міркування діяча. На думку педагога, література стає виховним засобом лише в разі усвідомлення вчителем не обхідності узгодження між фактами, що їх повідомляє література, та історичними подіями: «Наскільки факти історії перевіряються, доповнюються і висвітлюються фактами літературними, настільки останні спираються на перші, як наслідок спирається на причини» [12, т. 1, с. 516–525]. Таким чином, послідовність духовно-морального виховання в загальній школі забезпечує передумання вивченню літератури виклад історії [12, т. 1, с. 516–525].

Зокрема, В. Науменко був переконаний у тому, що саме викладач-предметник є вихователем. Виступаючи проти канонічних схем вивчення гуманітарних дисциплін, як редактор часопису «Київська старовина» В. Науменко вважав вчителів-словесників найавторитетнішими у сфері духовно-морального виховання, визначаючи це їхнім «обов'язком перед Богом і людьми» [цит. за: 12]. Заснувавши приватну гімназію, В. Науменко втілював у життя ідею про доцільність розробки кожним учителем індивідуальної програми, у якій органічно поєднувалися засоби морального, духовного, розумового й фізичного виховання дітей. У статті розкрито історико-педагогічний досвід бачення українськими просвітниками використання виховного аспекту авторитету та ефекту присутності для духовно-морального зростання особистості дитини. Наголошено, що не втратили актуального звучання в умовах сьогодення принципи переконання Г. Сковороди, К. Ушинського щодо необхідності взаємодії гуманістичних і національних цінностей. Важливо дотримуватися такої їхньої тези: у формуванні особистості не можна застосовувати насилля, якими б шляхетними цілями воно не обґрунтовувалося.

В основі духовно-морального виховання дитини мають перебувати взірці поведінки й діяльності дорослого, авторитет батьків, наставників. Авторитет наставника як засіб виховного впливу, за Г. Сковородою, є дієвим лише за умови ефекту присутності поряд з вихованцем, участі в його духовному зростанні. Зокрема, О. Духнович акцентував увагу на значущості проявів патріотичних почуттів, побутової чесності, працелюбності, гідної поведінки, активної громадянської позиції.

**Висновки.** Залишаються актуальними й у наш час такі тези щодо здійснення духовно-морального виховання дітей з використанням авторитетності вихователя та забезпеченням ефекту присутності: активна наукова й навчально-пізнавальна діяльність має слугувати запорукою духовного

зростання особистості (К. Ушинський); виховання твердості духу й переконань через дисципліну та фізичний гарт (П. Лесгафт); оптимістична основа виховного процесу через зведення до мінімального негативів буденного життя дитини, любляче ставлення до дітей, оберігання від важких брутальних сцен і сильних емоційних потрясінь (З. Столиця); опора на біографії визначних діячів науки і мистецтв у творенні своєї біографії (І. Сікорський); доцільність встановлення логічних зв'язок між вивченням творів літератури і історичними подіями, що відбуваються в наш час (В. Науменко).

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів указаної проблеми. Подальшого ґрунтовного аналізу потребують питання використання батьківського авторитету та способів його прояву в організації духовного виховання дитини, компаративний аналіз напрацювань світових філософів у цьому напрямі.

#### *Список використаної літератури*

1. Закон України «Про захист суспільної моралі». *Відомості Верховної Ради України*. 2004. № 14. С. 483–490.
2. Сковорода Г. С. Світ ловив мене, та не впіймав / упоряд. В. В. Кравця. Харків : Фоліо, 2006. 607 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності : наукове видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
4. Духовно-моральне виховання дітей: історія і сучасні тенденції : навч. посібник / В. В. Ворожбіт, С. Д. Криштоф, А. О. Поляков, Н. Д. Янц. Харків : Основа, 2011. Р. 2. С. 48–173.
5. Духнович О. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. Львов : Тип. Ин-та Ставропиг., 1857. Ч. 1: Педагогика общая. 91 с.
6. Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола. *Педагогика*. 1999. № 5. С. 82–88; № 6. С. 62–74.
7. Ушинский К. Д. Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания. *Педагогический сборник*. 1865. № 8 (май). С. 629–649.
8. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании. Избранные произведения. Москва ; Ленинград, 1946. С. 148–195.
9. Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / под ред. М. П. Ивановой. Воронеж : МОДЖ, 1998. 410 с.
10. Столиця З. К. Воспитание внимания : энциклопедия общественного воспитания и обучения / З. К. Столиця, В. М. Чудицкая ; под ред. В. А. Волкович, проф. П. И. Ковалевского. Петроград : Тип. М. О. Вольф, 1916. Вып. VI. 224 с.
11. Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии в связи с здравоохранением в средней школе. Санкт-Петербург, 1916. С. 17.
12. Рубинштейн М. М. Современное образование и нравственность. *Вестник воспитания*. 1917. № 1. С. 1–45.

*Стаття надійшла до редакції 10.01.2018*

---

**Зданевич Л. В., Попович О. М. Использование воспитательного аспекта авторитета и эффекта присутствия для духовно-нравственного роста личности ребенка – историческая проекция**

*В статье осуществлен анализ исторического аспекта использования авторитета наставника и эффекта присутствия в духовно-нравственном воспитании ребенка. Целесообразность исследования обусловлена актуальным противоречием между*



необходимостью перехода от гуманизации и гуманитаризации воспитательного процесса в учебно-воспитательном учреждении к созданию среды духовного самосовершенствования личности ребенка и отсутствием точного понимания духовно-нравственных концептов, четких целевых установок и педагогически целесообразных средств их воплощения. Акцентировано внимание на актуальных для настоящего времени предложениях А. Духновича по применению эффекта присутствия воспитателя-авторитета через систематику проявлений патриотических чувств, честности, трудолюбия, достойного поведения, активной гражданской позиции.

**Ключевые слова:** личность, авторитет, гуманизм, присутствие, равенство, духовность, мораль.

**Zdanevych L., Popovych O. The Historical Perspective of Authority and the Presence Effect as Educational Categories During the Spiritual and Moral Development of the Child's Personality**

*The presented article focuses on the history of using the mentor's authority and the effect it brings to spiritual and moral upbringing of a child. The topicality of the authors' study is explained by the contradiction between the need for changes in educational process, transition from humanization to the creation of the suitable environment for spiritual self-improvement of the child's personality, and the factual lack of accurate understanding of spiritual and moral concepts, absence of clear target setting and pedagogically appropriate means of their implementation.*

*The attention has been made on the proposals by O. Dukhnovych which are relevant even at present, and approve the effect of presence of educational mentor who would imply manifestation of patriotic feelings, everyday honesty, industriousness, decent behavior and active citizen's position.*

*It has been pointed out that the above mentioned theses, which concern the implementation of children's spiritual and moral education, with the simultaneous use of educator's authority providing the effect of presence, remain relevant in our time. Productive scientific, educational and cognitive activity should serve as a guarantee of spiritual growth of the person (K. Ushynsky), develop the spiritual strength and form system of positive beliefs through discipline and physical exercising (P. Lesgajt). The optimistic background of the educational process should be aimed at minimization of negative routine, motivation for loving attitude towards children, protection from rough scenes and stresses in life (Z. Stolytsa). The accent has been made on the biographies of prominent figures in science and arts which may serve the formation of positive self-biography (I. Sikorsky). There has been established a logical connection between the works of literature and historical events occurring in our time (V. Naumenko), that may result in creation of positive mindset for a child.*

**Key words:** personality, authority, humanism, presence, equality, spirituality, morality.

УДК 378(091):93

І. А. СЕЛИЩЕВА

аспірант

Криворізький державний педагогічний університет

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ

*У статті розглянуто особливості розвитку історичної освіти в Радянській Україні впродовж ХХ ст. Наголошено, що на його розвиток впливали події, які відбувалися в політичному, соціально-економічному й духовному житті радянського суспільства. Зроблено акцент на тому, що саме державна ідеологія, керуючись партійними постановами, визначала напрям розвитку.*

*Відзначено особливу роль історичної освіти в Радянському Союзі, тому що вона посідала ключове місце у формуванні громадянської позиції молодого покоління, становленні його ціннісних орієнтацій. Вказано позитивні та негативні зміни, які відбулися в Україні в окреслених хронологічних межах.*

**Ключові слова:** історія, освіта, історична освіта, вища освіта, зміст освіти, ідеологія держави, радянське суспільство.

Задля розуміння сучасних тенденцій у системі історичної освіти України є потреба звернутися до аналізу її розвитку в ретроспективі. Особливо суперечливим для оцінювання наслідків тих змін, що відбулися, є радянський період в історії України, коли політика та ідеологія визначали напрям розвитку й впливали на появу наукових концепцій. Відповідно, дослідження особливостей розвитку історичної освіти за радянських часів дає можливість детальніше його переосмислити, зрозуміти підґрунтя, на якому побудована сучасна система історичної освіти, і тим самим прискорити нові тенденції розвитку, що виявляються у формуванні нового змісту історичної освіти, а разом із цим написання нових навчальних планів, програм, підручників з історії України тощо.

Вітчизняною наукою накопичено певний досвід вивчення окресленого питання. Серед учених, які ґрунтовно чи поаспектно досліджували особливості формування змісту вищої історичної освіти в радянський період, аналізували його еволюцію крізь призму партійних постанов, слід назвати таких, як: О. Борейко, С. Буряк, Н. Венцева, М. Коваль, О. Погребна, М. Пантюк, В. Петриків та ін.

Окрему групи становлять дисертаційні роботи російських науковців, в яких здійснено аналіз стану радянської історичної освіти загалом, без розмежування за локальним показником і за відмінностями в змісті навчання національних компонентів історії (Г. Аллабердіна, А. Колосков, К. Умшаева та ін.).

Отже, на сьогодні розвиток історичної освіти в Україні радянського періоду, її ролі та місця в національній історії й освіті залишається актуа-

льною проблемою попри те, що її окремі аспекти науковці аналізували неодноразово, тому, на нашу думку, варто більш детально зупинитися на ній.

**Мета статті** – схарактеризувати процес розвитку історичної освіти в Україні в радянський період (1917–1991 рр.).

Суспільно-політичні зміни на початку ХХ ст. зумовили створення нової державної моделі – радянської, яка сприяла будівництву соціалістичного суспільства в СРСР, до складу якого входила Україна як одна з його республік – УРСР. Зміна політичного режиму вимагала й відповідних змін у системі навчання та виховання, відтак ішлося про нові світоглядні, наукові й соціальні настанови. Зокрема, російська дослідниця Г. Аллабердіна звертає увагу на те, що концептуальний підхід до проблем народної освіти в новій державі, а саме курс на тісний зв'язок школи з політикою, сформувався під впливом ідей В. Леніна (1918 р.) [1].

У Радянському Союзі історичній освіті була відведена особлива роль тому, що саме вона посідає ключове місце у формуванні громадянської позиції молодого покоління, становленні його ціннісних орієнтацій. У зв'язку із цим було розроблено зміст дисциплін суспільствознавчого циклу, спрямованих на формування в молоді революційного світосприйняття та матеріалістичного розуміння законів розвитку суспільства. Стосовно цього науковець М. Коваль зауважує, що історичні дисципліни зазначеного періоду «розглядали як вельми придатний засіб політико-ідеологічного впливу на формування народної свідомості в напрямі, необхідному партійному керівництву» [7, с. 3]. Тож історична освіта, як і загалом соціально-гуманітарна, була заідеологізована й неконкурентоспроможна, адже зміст історії як дисципліни перебував під пильним контролем партійно-державних органів.

Однак, в 1917–1920 рр., в умовах національних змагань (Центральної Ради, Гетьманату, Директорії), формування змісту вищої історичної освіти відбувалося на національних засадах (відкриття українських шкіл, обов'язкове вивчення української мови, історії та географії України, введення національного компонента в зміст освіти). Так, вчена Н. Венцева наголошує, що «під час Української революції 1917–1921 рр. відбулося перетворення державних педагогічних вищих навчальних закладів на осередки національної освіти українознавчої орієнтації, що забезпечувалося створенням відповідної нормативно-правової бази» [5, с. 22]. Отже, освітні пріоритети перших українських урядів, попри їх суперечності, дали могутній поштовх національно-освітньому відродженню українського народу. Однак, уже після 20-х рр. ХХ ст. історію припинили викладати як окремий предмет, натомість у школах упроваджували програму із суспільствознавства, до складу якої були інтегровані такі дисципліни: історія соціалізму, історія праці, історія мистецтва, проте передбачалося також вивчення й найважливіших подій з історії України [4, с. 25].

В основу суспільствознавчої освіти, до складу якої входила історична освіта, було покладено ідеологічний монізм, а саме: марксистсько-

ленінське вчення, що розглядали як універсальну основу для пояснення соціально-політичних явищ і процесів. Замість історичного минулого предметом вивчення суспільних дисциплін стала сучасність, частину навчального матеріалу вилучали з програм, зникала систематичність у баченні й оцінюванні історичного процесу. У цей час надзвичайно активно застосовували регресивний метод вивчення минулого (від сучасності до витоків). Фахова підготовка в процесі викладання історичних дисциплін відбувалася «з акцентом на історію Росії, її культуру, економіку, політику. Тривав процес ідеологізації й політизації навчально-виховного процесу. Такі дисципліни, як історичний матеріалізм, історія соціалістичної думки в Україні і Росії, історія соціалізму, політична економія, політична освіта та інші забезпечували ідеологізацію навчання і професійної підготовки майбутніх учителів історії» [4, с. 25]. Так починалася доба «радянської» як усєї народної освіти в цілому, так і викладання історії зокрема.

Однак, були й позитивні зрушення. Серед них науковці (Г. Аллабердіна, Н. Венцева та ін.) відзначають, насамперед, прагнення до органічного поєднання теорії й практики в процесі підготовки вчителів історії та орієнтацію на посилення практичної підготовки, яка полягала в зміцненні зв'язку навчання з виробничою працею та громадським життям країни. Вийшли у світ праці, присвячені питанню об'єктивного бачення проблеми, що заклали підґрунтя для подальшого їх вивчення. Зокрема, В. Вернадський у 1938 р. першим висловив думку про можливість викладання історії в початковій школі [5, с. 22; 1].

Радянська історична освіта часів Другої світової війни мала свої характерні особливості. У цей період життєдіяльність країни відбувалася в умовах військового стану. Відповідно вносили корективи в зміст історичних курсів. Відбувся перерозподіл навчального навантаження при вивченні окремих тем, внесено в програми та підручники додаткові підтеми, які сприяли формуванню патріотичних поглядів учнів, вихованню любові до своєї соціалістичної Вітчизни та ненависті до її ворогів [8].

Після Другої світової війни в СРСР виникла потреба в перерозподілі змісту історичної науки, а отже, й історичної освіти. Серед причин, які зумовили цей інтерес, дослідник В. Петриків називає критичну оцінку дійсності (перебування радянських військ на території європейських держав) та посилення патріотичних настроїв і громадянської свідомості (боротьба з фашистською агресією). Утримувати єдність радянського суспільства керівництву партії стало складніше, тому на нараді ЦК КП(б)У (квітень, 1947 р.) було прийнято рішення, яке ґрунтується на періодизації вчення Маркса-Леніна-Сталіна про соціально-економічні формації. Науковець констатує, що «наслідком такої легітимізаційної програми, нав'язаної партійним керівництвом, стала тотальна денаціоналізація й радянська «національних історій», насамперед української, котру прагнули представити на маргінесі великоросійської минувшини як низку побіжних епізодів чи окремих фрагментів» [11].

Повоєнний період розвитку науки й культури супроводжувався прийняттям низки нормативно-правових актів, що відображали владну політику в цих галузях. Зокрема, у царині історії були прийняті постанови, спрямовані на уніфікацію наукових підходів до історичних досліджень, розробки навчальних планів та програм для середньої й вищої школи. Так, у постанові ЦК КП(б)У «Про політичні помилки і незадовільну роботу Інституту історії України Академії наук УРСР» (серпень, 1947 р.) зазнали критики видання з історії України, які були опубліковані на той час. Поряд з цим нав'язувалося бажане бачення змісту історії, яке мало стати обов'язковим для науковців та викладачів історії [2, с. 31; 10, с. 416].

Відтепер у всіх навчальних закладах УРСР особливу увагу приділяли історії СРСР, водночас викладання національної історії обмежувалося. Саме зниження уваги до вивчення національної історії й посилене вивчення радянської історії мало на меті формування радянської людини, позбавлення громадян відчуття національної ідентичності, формування радянської свідомості. Надалі, до кінця 40-х рр. XX ст., термін «історія України» підмінюється поняттям «історія Української РСР», яке проіснувало до кінця 80-х рр. XX ст., кількість навчальних годин на вивчення історії УРСР поступово скорочувалась [3, с. 183]. Надалі з історії України взагалі зникають цілі історико-культурні шари, а місце історичних знань посідають спрощені й ідеологічно заангажовані факти. Учених-істориків, які із цим не погоджувалися, звинувачували в «буржуазному націоналізмі» та відстороняли від науки.

Науковці звертають увагу на значення історичних факультетів, зокрема, кафедри марксизму-ленінізму. Так, вчена С. Буряк, посилаючись на архівне джерело, пише, що «кафедри марксизму-ленінізму виконували велику державну та партійну справу. Від їх роботи залежало успішне виховання молоді в дусі радянського патріотизму, стійкості, готовності долати будь-які труднощі та перешкоди в ім'я комуністичних ідей» [цит. за 3, с. 180].

Постанови ЦК ВКП(б), ЦК ВКП(б)У (1951 р.) лише посилили ідеологічний контроль за суспільствознавцями взагалі та істориками зокрема, а відповідальність за стан викладання суспільних наук у вищій школі, наукову роботу й підготовку кадрів було покладено на місцеві партійні органи. Дослідник О. Борейко звертає увагу на те, що значний вплив на історичну науку та освіту в УРСР мали «Тези про 300-річчя возз'єднання України з Росією» (1954 р.), прийняті вже після смерті Й. Сталіна. Цей партійний документ мав директивний характер для всіх партійних, державних органів, для установ науки, культури, навчальних закладів, містив офіційні оцінки всього історичного розвитку України від найдавніших часів до сучасності [3, с. 31]. Згідно із цим документом, суспільствознавці мали виконувати роль коментаторів політичних рішень партії. Продовжуючи цю тезу, Н. Венцева узагальнює, що впродовж 1932–1959 рр. дидактичне наповнення історичних дисциплін «зводилося до висвітлення суспільно-економічних формацій та пояснення механізму їх зміни як революційного руху

на основі марксизму-ленінізму й атеїзму («Історія філософії, діалектика та історичний матеріалізм», «Історія марксизму-ленінізму» та ін.)). Також вчена звертає увагу на поширення ідей виховального навчання; згортання українізацій поряд з посиленням русифікація, введення курсу «Історія СРСР» [5, с. 31].

Отже, ідеологічний вплив на студентів і викладачів університетів у зазначений період був невід'ємною складовою розвитку історичної освіти й у цілому охоплював усі галузі життя. Дослідниця О. Погребна в цьому контексті зазначає, що «історики зазнавали переслідувань за найменше відхилення від офіційної лінії, були змушені всіляко пропагувати успіхи радянського ладу, доводити його історичну зумовленість, вихваляти його перспективність». Провідними ставали кафедри суспільних дисциплін, а кафедри історії УРСР було скасовано [12, с. 13–14].

Певні зміни відбулися в змісті історичних дисциплін після смерті Й. Сталіна. У постанові ЦК КПРС «Про подолання культу особи та його наслідків» його було звинувачено в порушенні ленінських принципів управління державою, масових репресіях, вказувалося на серйозні помилки. Зміни, які вносили до програм і підручників поряд з існуючим перенавантаженням змісту та поданням другорядного матеріалу, мали на меті скасування наслідків культу Сталіна, робили спроби об'єктивного відображення історії радянського суспільства [8]. Кафедри історії та суспільних наук отримали завдання планувати наукову та навчально-виховну роботу згідно з рішеннями XX з'їзду КПРС. Цей процес контролювали обласні партійні органи [2, с. 31–32; 3, с. 180; 10, с. 416].

Постанова ЦК КПРС «Про заходи з подальшого розвитку суспільних наук і підвищення їх ролі в комуністичному будівництві» (серпень, 1967 р.) ставила перед радянськими істориками завдання замовчувати кризові явища, уникати негативних оцінок соціалістичного будівництва в Радянському Союзі та доводити переваги радянської системи. Вона визначала зміст навчальних дисциплін з історії – теми, які обов'язково потрібно було вивчати, а саме: «боротьба КПРС за перемогу соціалістичної революції і встановлення диктатури пролетаріату, за здійснення ленінського плану побудови соціалізму, боротьба КПРС за ідейну й організаційну єдність своїх рядів проти антиленінських груп і течій» тощо [2, с. 32].

Дослідник М. Пантюк звертає увагу на те, що саме в 60–70 рр. ХХ ст. було сформовано тезу про відсутність окремої української нації, її культури, держави. Науковець пише: «Радянське керівництво ставило під сумнів існування української нації, намагалося відірвати українців від їх духовних коренів, витравити національну свідомість» [9, с. 16]. Саме під впливом цих поглядів, які корелювали з положеннями прийнятих нових директив комуністичної партії, були переглянуті програми історичних дисциплін [9, с. 16].

Однак, були й позитивні зрушення. Так, учена С. Драновська вказує на збільшення кількості тем, які ґрунтовніше розкривали історію України, наповнення змісту курсу за рахунок введення в програму краєзнавчих уро-

ків та міжпредметних зав'язків, посилення уваги до питань культури, соціального й політичного життя [6, с. 214].

З приходом до влади М. Горбачова (1985 р.) розпочалася кампанія перебудови та був запропонований демократичний стиль керівництва, гласності й плюралізму думок, що спонукало до поступового повернення змісту освіти до наукових засад та національних коренів. Зокрема, Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР (березень, 1987 р.) «Основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» містила нові ідеї щодо наповнення історичної освіти гуманітарним змістом, приділено увагу «олюдненню» історії. У «Республіканській програмі розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР» зазначено, що багато десятиліть громадяни України були «штучно відрізані від здобутків дореволюційної української історіографії, не знали справжньої історії радянської доби, а в офіційній історії надто багато білих плям» [2, с. 32].

**Висновки.** Аналіз досліджень науковців дає підстави стверджувати, що історична освіта в Україні в радянську добу переживала складні й суперечливі часи в своєму розвитку, і саме державна ідеологія визначала напрям її поступу.

Підсумовуючи, зазначимо, що розвиток історичної освіти в Україні в радянську добу відбувався на основі офіційних партійних документів, які відображали політику держави, формували й регламентували зміст історичної освіти. Відповідно, суттєву роль відігравали політичні діячі, що були на той час державними партійними керівниками. Очевидно, що розвиток історичної освіти в зазначений період розпочинався з піднесення (викладання історії на національних засадах (1917–1920 рр.), проте наприкінці 30-х рр. ХХ ст. ситуація кардинально змінилася, й історія як навчальна дисципліна втратила свої позиції, була включена до курсу суспільствознавства й лише у повоєнний період (1945–1954 рр.) набула самостійності, але вже як «історія Української РСР» та складова курсу історії СРСР. Для періоду 70–80 х рр. характерні надмірна політизація, ідеологізація та русифікація освіти, однак у 1985–1991 рр. було ухвалено постанови, згідно з якими курс історії УРСР став самостійною навчальною дисципліною, що спонукало до формування змісту історичної освіти в Україні з урахуванням національного компонента.

Для подальшого наукового опрацювання є перспективним питання визначення факторів впливу на процес становлення та розвитку радянської історичної освіти й ролі окремих особистостей у цьому процесі.

#### Список використаної літератури

1. Аллабердина Г. И. Становление и развитие школьного исторического образования в СССР и Российской Федерации : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. Уфа, 2003. 230 с.
2. Борейко О. Еволюція змісту вищої історичної освіти в Україні крізь призму партійних постанов (1945–1991 рр.). *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). С 30–33.
3. Буряк С. А. Вища історична освіта в УРСР (1945-1956). *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2014. Вип. 40. С. 180–184.

4. Венцева Н. О. Особливості підготовки вчителів-істориків в Україні в 1917–1930-х рр. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянського держ. пед ун-ту. Бердянськ, 2010. № 3. С. 17–23.
5. Венцева Н. О. Розвиток вищої історичної педагогічної освіти України в першій половині ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2017. 42 с.
6. Драновська С. В. Історія України у змісті шкільних програм з історії (кінець 50–70 рр. ХХ ст.). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 45. С. 209–215.
7. Коваль М. Політика проти історії: українська політична наука в Другій світовій війні й перші повоєнні роки. *Український історичний журнал*. 2002. № 1. С. 3–20.
8. Колосков А. Г. Становление и совершенствование школьного исторического образования в СССР : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1984. 225 с.
9. Пантюк М., Петрик В. Ідеологізація змісту вищої історичної освіти в Україні у 60–70-х роках ХХ ст. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 13–17.
10. Петрик В. Періодизація розвитку змісту вищої історичної освіти в Україні (1945–1991 рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми, 2016. № 3 (57). С. 412–419.
11. Петрик В. Формування змісту вищої історичної освіти в Україні у кінці 40-х – початку 50-х рр. ХХ ст. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8623/1/Petrykiv.pdf> (дата звернення: 09.01.2018).
12. Погребна О. О. Історична освіта в університетах УРСР (1943–1964) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2011. 17 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.01.2018*

---

#### **Селищева И. А. Особенности развития исторического образования в в Украине в ХХ веке**

*В статье рассматриваются особенности развития исторического образования в Советской Украине на протяжении ХХ в. Обращается внимание на влияние тех событий, которые происходили в политической, социально-экономической и духовной жизни советского общества. Акцентируется, что именно идеология руководства страны, опираясь на партийные документы, определяла направление этого развития.*

*Обращается внимание на то, что в Советском Союзе историческому образованию было отведена особая роль потому, что оно занимало ключевые позиции в формировании гражданской позиции молодого поколения, становлении его ценностных ориентаций. Указывается на положительные и отрицательные моменты, происходящие в Советской Украине, в изучаемый период.*

**Ключевые слова:** *история, образование, историческое образование, высшее образование, содержание образования, идеология государства, советское общество.*

#### **Selischeva I. Features of the Development of Historical Education in Ukraine in the Twentieth Century**

*The article deals with the peculiarities of the development of historical education in Soviet Ukraine during the twentieth century. It is noted that the events that took place in the political, socio-economic and spiritual life of Soviet society were influenced by it. Attention is drawn to the fact that it is state ideology, guided by party regulations, which determines the direction of development.*

*It was noted on the special role of historical education, whereas in the Soviet Union it occupied a key place in the formation of the civic position of the younger generation, the formation of its value orientations, respectively, the content of disciplines of the social sciences cycle, was aimed at the formation of revolutionary world perception and materialist understanding of the laws of development of society in the youth.*



*Socio-political changes in the early twentieth century led to the creation of a new state (Soviet) model that contributed to the construction of a socialist society in the USSR, which included Ukraine as one of the republics - the Ukrainian SSR. The change in the political regime required corresponding changes in the system of education and upbringing, so it was about new ideological, scientific and social guidelines. Attention is drawn to the fact that, in the context of national competitions (1917-1920), the teaching of history took place on a national basis, and in the long run throughout the period of the Soviet Union. It is noted that only during the restructuring campaign (1985) there are regulations that create a normative basis for the return of the course of ukrainian national history.*

*Attention is drawn to the positive and negative changes that took place in Ukraine in the specified chronological boundaries.*

**Key words:** *history, education, historical education, higher education, the content of education, the ideology of the state, Soviet society.*

**А. В. ШАБАЛДАК**

начальник Центру забезпечення навчального процесу Військової академії  
Одеська військова академія

## **ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

*У статті здійснено історико-ретроспективний аналіз етапів формування та розвитку військової підготовки студентів у військових закладах освіти України. Виокремлено чотири етапи розвитку професійної освіти військовослужбовців: перший період (XVIII – початок XX ст.), коли підготовка майбутніх військових здійснювалася з обов'язковим урахуванням нормативно-регулятивних документів військових відомств Російської імперії; другий етап формування та розвитку військової підготовки студентів у військових навчальних закладах України охоплює часовий проміжок з початку 1917 до кінця 1920 р. і відбувався на тлі національно-визвольних рухів на українських землях; для третього етапу (1921–1990 рр.) характерними є такі риси розвитку військової освіти, як централізація управління, уніфікація норм професійної підготовки військовослужбовців, стандартизація системи військової підготовки; четвертий період становлення та розвитку військової освіти України бере початок з 1991 р. і триває досі.*

**Ключові слова:** військова освіта, військові навчальні заклади, реформа, курсанти.

Реформаційні процеси в різних галузях сучасного суспільства диктують необхідність проведення відповідних перетворень і в системі військової освіти, що передбачає підвищення її якості. Невід'ємною складовою Збройних Сил (ЗС) України є військові навчальні заклади, які готують кадри для військових формувань та установ ЗС України. Військова освіта трактується як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок з фундаментальних і спеціальних військових наук, необхідних офіцерам та іншим військовослужбовцям для практичної діяльності.

Модернізація національної системи освіти, складність масштабного реформування Збройних Сил України актуалізують проблему формування творчої особистості військового професіонала, здатного ефективно розв'язувати складні військово-професійні проблеми та передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів, спрямований на подолання кризи в освіті, яка виявляється, передусім, у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, у знеціненні престижу військової служби, освіченості та інтелектуальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що військова освіта з моменту зародження постійно привертає до себе увагу науковців та практиків, представників різних галузей знань, соціальних сфер і державних відомств. Її розглядають як один із керованих факторів впливу на майбутнє армії та держави загалом [1; 2; 3; 5; 12; 13 та ін.]. Ця увага продиктована й тим, що в усі часи військова освіта забезпечувала високий рівень боєздатності та боєготовності внутрішніх військ, що актуалізує проведення

нашого дослідження у світлі останніх військових подій, які відбуваються на теренах нашої держави. Військовослужбовці використовували досягнення науково-технічного прогресу з метою створення новітніх зразків озброєння та військової техніки, розвитку стратегії й тактики збройної боротьби, забезпеченні безпеки держави тощо.

Аналіз історичного досвіду підготовки військовослужбовців свідчить, що зміни в системі військової освіти та реформування принципів військового навчання на практиці відбуваються під впливом переважно кризових станів, коли традиційні методи регулювання цих процесів виявляються неефективними. Тому інноватизація військової освіти й військової науки повинна бути пріоритетним завданням освітян, педагогів, особливо під час проведення військової реформи та загрозливих подій, що відбуваються на сході України. Вирішення цієї проблеми можливе лише шляхом поєднання історичного досвіду із сучасними процесами, що відбуваються в галузі вищої освіти. Цей аспект недостатньо вивчений сучасними науковцями. У цьому контексті виникає потреба проаналізувати передумови створення, етапи й шляхи розвитку військової школи на теренах України, що визначаємо *метою* цієї *статті*.

З розвитку вищої освіти України у XIX ст. бере свій початок військова підготовка студентів. У цей час більшість українських земель входила до складу Російської імперії, де підготовка офіцерських кадрів набула актуальності у зв'язку з регулярними масштабними військовими конфліктами, що позначилося на створенні підготовчої бази офіцерів у системі вищої освіти. Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженнях науковців Одеського товариства історії та старожитностей В. Лялікова [8] та І. Міхневича [9]. Науковці вказують на існування вищих військових спеціалізованих навчальних закладів, що діяли в Новоросійському краї в останній чверті XVIII – на початку XIX ст.

Історико-ретроспективний аналіз літературних джерел з проблеми врегулювання військової підготовки студентів дав змогу встановити, що в 50-х рр. XIX ст. дослідники (А. Соколов [11], Д. Толстой [14] та ін.) акцентували увагу на загальних питаннях організації військової підготовки на південноукраїнських землях. Узагальнення основних проблем знаходимо в наукових напрацюваннях Ф. Грекова [5]. Дослідник зосереджує увагу на різних аспектах діяльності військових академій, їх ролі в підготовці офіцерських кадрів вищої кваліфікації, обмежуючись лише загальною характеристикою цих навчальних закладів.

На початку XIX ст. розпочали свою діяльність імператорські військові відомства, котрі створювали універсальну систему підготовки військових спеціалістів і командного складу. Статути цих навчальних закладів містили перелік вимог щодо набору слухачів. Характерною особливістю набору студентів до вищих військових закладів освіти – військових академій був становий підхід, згідно з яким підготовку студентів здійснювали за функціональним призначенням: командирський склад, військові інженери,

морські офіцери тощо. Позитивним вважаємо той факт, що військова підготовка студентів до початку ХХ ст. здійснювалась лише в спеціалізованих вищих військових навчальних закладах, де готували курсантів за військовими статутними нормами поведінки, незважаючи на станове походження та щабель навчання.

Розвиток військової справи в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. вимагав перегляду підготовки вищого командного складу. Наприкінці 80–90-х рр. ХІХ ст. призначенням військових навчальних закладів було поширення військових знань в армії, а не тільки підготовка офіцерів Генерального штабу. У цей час на території України лише в Одесі діяло три військових навчальних заклади: Одеське військове училище, Костянтинівський кадетський корпус і Сергієвське артилерійське училище. Наявність подібних військових навчальних закладів у різних містах України забезпечувала їм певні культурні та матеріальні вигоди. У молоді з'явилася можливість здобути спеціальну військову освіту, а значна кількість людей змогла працевлаштуватись. Крім цього, міста отримували чималу кількість асигнувань на військові училища.

Програми навчання у військових училищах були спрямовані на покращення тактичної підготовки майбутніх військовослужбовців, більш тісний зв'язок з військами та підготовкою випускників до виконання обов'язків учителя й вихователя солдат на посаді командира взводу та півроти. Ця теза вказує на вагомість і необхідність ґрунтовної професійно-педагогічної підготовки курсантів ВВНЗ, що підтверджується наявністю наукових досліджень у цьому напрямі [2; 4; 6; 15 та ін.].

Однак академічність курсів і відставання від нових тенденцій військової науки призводили до відірваності випускників училищ від сучасних реалій. Тому в 1905–1912 рр. відбулися значні зміни в навчально-виховній роботі у військових закладах, що діяли на території теперішньої України, спрямовані на підвищення практичної складової навчального процесу й на посилення взаємодії теорії та практики, що призвело до зростання рівня підготовки офіцерського корпусу. Розпочався перехід від прискореного до нормального курсу навчання. Значну увагу приділяли практичній і польовій підготовці курсантів.

Подальші історичні події на території України призвели до активізації національно-визвольних рухів. Після утвердження влади УНР підготовка офіцерів у вищих навчальних закладах стала нагальною проблемою розбудови вітчизняних збройних сил. Із цією метою було створено Український військовий комітет (УГВК), перший з'їзд якого прийняв окрему ухвалу щодо українізації військової освіти. До основних завдань українізації зараховано:

- 1) викладати у військових школах українською мовою;
- 2) відкривати військові школи від найнижчих до вищих;
- 3) військові статuti та різні підручники перекласти на українську мову;

4) для українських військових громад і гуртків випускати літературу (газети, журнали, книжки та агітаційну літературу) за державні кошти;

5) відкривати просвітницькі курси у війську. Водночас було затверджено указ про практичне проведення українізації існуючих уже в Україні шкіл військових (юнкерських, прапорщицьких, морських, авіаційних) [16, с. 56].

Продовженням утвердження військової освіти на території України стало створення в червні 1918 р. Комісії з утворення постійних військових шкіл та академій України. Головне стратегічне завдання комісії – організація й створення військових навчальних закладів різного рівня військової освіти та об'єднання їх у єдину систему [5, с. 47]. Фахівцями Комісії розроблені та впроваджені в практику професійної освіти військові документи, які регулювали навчально-виховний процес підготовки курсантів, враховували новітні досягнення європейської військово-наукової думки, досвід Першої світової війни й відкривали можливість створення в Українській Державі єдиної системи освітньої, професійної підготовки та виховання старшинського складу для ЗС.

У цей період на території Українського військового округу були створені 12 військових шкіл: Київська, Сумська та Одеська піхотні школи, Харківська школа червоних командирів, Київська об'єднана школа командирів, Кримська кавалерійська школа, Київська та Одеська артилерійські школи, Київська військова школа зв'язку, Українська кавалерійська школа (Кіровоград), Київська військово-політична школа, Українська військово-підготовча школа (Полтава) [7, с. 131].

Таким чином, на території України знаходилася частина загальної системи вищої військової освіти, яка налічувала 34 військово-навчальні заклади (2 військові академії, 30 вищих та 2 середніх військових училища) і 73 військові кафедри цивільних ВНЗ. Первинною ланкою системи підготовки офіцерських кадрів Збройних Сил були вищі військові училища. Їх поділяли на вищі військові командні, інженерні, авіаційні та військово-морські училища, в яких здійснювали первинну підготовку офіцерів. На 73 військових кафедрах вищих цивільних навчальних закладів України забезпечували військову підготовку студентів за програмою офіцерів запасу [3, с. 119].

Після розпаду СРСР на території нашої держави залишилася розгалужена й розрізнена мережа військових навчальних закладів. Це створювало значні труднощі щодо її трансформації з урахуванням реальних потреб і можливостей ЗС України. Не було державних стандартів військової освіти та органів управління нею. На всіх рівнях керівництва військовою освітою не було визначеності щодо формування навчальних планів і програм підготовки військових фахівців. Зміст військової освіти також потребував суттєвих змін і вдосконалення, оскільки у військових навчальних закладах переважали відомчі підходи до формування навчальних планів і програм. В Україні фактично не було військових науково-дослідних та науково-методичних установ з проблем військової освіти. Фундаментальні психо-

лого-педагогічні дослідження навіть у вищій військовій школі проводили доволі фрагментарно [10, с. 5–11].

З набуттям нашою державою незалежності важливим і відповідальним державним завданням стала підготовка військових фахівців для Збройних Сил України. Адже професійна, дисциплінована, озброєна новітньою військовою технікою, мобільна, свідома свого високого патріотичного обов'язку армія є одним зі складників стабільності будь-якої держави [7, с. 128–130]. Нині система військової освіти містить органи управління, мережу вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів ЗВО України й побудована на основі принципів доступності, неперервності та наступності ступеневого навчання військових фахівців з урахуванням специфіки їх військової служби.

До мережі сучасних вітчизняних військових закладів вищої освіти належать:

– військові заклади вищої освіти та військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти (ЗВО), що здійснюють підготовку громадян для проходження військової служби за контрактом на посадах осіб офіцерського та сержантського складу;

– військові заклади вищої освіти та військові навчальні підрозділи ЗВО, що здійснюють підготовку студентів за програмами підготовки офіцерів запасу;

– військовий і військово-морський ліцеї та коледжі й ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою.

**Висновки.** Отже, історико-ретроспективний аналіз літературних джерел з проблеми підготовки студентів у військових закладах освіти на території України дав змогу виокремити чотири етапи розвитку професійної освіти військовослужбовців. Так, перший період припадає на XVIII – початок ХХ ст., коли підготовку майбутніх військових здійснювали з обов'язковим урахуванням нормативно-регулятивних документів військових відомств Російської імперії; другий етап формування та розвитку військової підготовки студентів у військових навчальних закладах України відбувався на тлі національно-визвольних рухів на українських землях (з початку 1917 до кінця 1920 р.); для третього етапу (1921–1990 рр.) характерними є централізація управління, уніфікація норм професійної підготовки військовослужбовців, стандартизація системи військової підготовки; четвертий період становлення та розвитку військової освіти України бере початок з 1991 р. і триває досі.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в конкретизації особливостей професійної підготовки курсантів військової академії до майбутньої професійної діяльності з метою вдосконалення навчального процесу.

#### **Список використаної літератури**

1. Барабанщиков А. В. Основы военной психологии и педагогики. Москва : Просвещение, 1988. 271 с.

2. Вишневський П. Р. Удосконалення педагогічного управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2005. 205 с.
3. Голик М. М. Система вищої військової освіти України на початку її реформування: досягнення та прорахунки. *Зб. наук.-метод пр. ВВП «ЛП»*. Львів : Військовий інститут при Державному університеті «Львівська політехніка». 1999. Вип. V. С. 109–124.
4. Городов П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе. Москва : ВПА, 1993. 112 с.
5. Греков Ф.В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений. 1700–1910. СПб., 1910. 192 с.
6. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький : НАДПСУ. 2003. 166 с.
7. Криленко І. М. Система військової освіти України: історико- методологічні аспекти. *Дослідження з історії техніки* : зб. наук. пр. Київ: НТУУ «КПІ», 2006. Вип. 9. С. 128–136.
8. Ляликов В. Исторический и статистический взгляд на успехи умственного образования в Новороссийском крае. Одесса : ЗООИД, 1848. Т. 2. С. 330–356.
9. Михневич И. Г. Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края и Бессарабии. Одесса, 1843. 50 с.
10. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 852 с.
11. Соколов А. Прохор Игнатьевич Суворов, Учитель Морского корпуса и Штурманского училища в Николаеве (из дел Николаевского портового архива). *Морской сборник*. 1856. № 10. С. 29–33.
12. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання воїна в Україні у період утвердження державності (світоглядно-філософський аналіз). Київ : Варта, 1997. 286 с.
13. Томчук М. І., Овчаренко Ю. О. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців. Вінниця : ОРІДУ НАДУ, 2006. 194 с.
14. Толстой Д. О первоначальном учреждении и последовательных изменениях в устройстве Адмиралтейств-Коллегии. *Морской сборник*. 1856. № 6. С. 203–227.
15. Троц А. С. Динаміка самовдосконалення майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса : Одеська військова академія, 2003. 185 с.
16. Химиця Н. О. Становлення системи національної військової освіти у 1917–1918 рр. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Держава та армія*. 2000. № 408. С. 55–60.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2018*

---

**Шабалдак А. В. Историко-ретроспективный анализ этапов формирования и развития военной подготовки студентов в военных учебных заведениях Украины**

*В статье осуществлен историко-ретроспективный анализ этапов формирования и развития военной подготовки студентов в военных учебных заведениях Украины. Выделены четыре этапа развития профессионального образования военнослужащих: первый период (XVIII – начало XX в.), когда подготовка будущих военных осуществлялась с обязательным учетом нормативно-регулирующих документов военных ведомств Российской империи; второй этап формирования и развития военной подготовки студентов в военных учебных заведениях Украины охватывает временной промежуток с начала 1917 до конца 1920 г. и проходил на фоне национально-освободительных движений на украинских землях; для третьего этапа (1921–1990 гг.) харак-*

*терны такие черты развития военного образования, как централизация управления, унификация норм профессиональной подготовки военнослужащих, стандартизация системы военной подготовки; четвертый период становления и развития военного образования Украины начинается в 1991 г. и продолжается до сих пор.*

***Ключевые слова:** военное образование, военные учебные заведения, реформа, курсанты.*

**Shabaldak A. Historical and Retrospective Analysis of Stages Forming and Development of Students' Military Training in Military Educational Establishments of Ukraine**

*Historical and retrospective analysis of stages forming and development of students' military training in military educational establishments of Ukraine is done in the article. It is separated four stages of the development of servicemen professional education. The first period (XVIII – beginning of the XX century), is when training of future servicemen was carried out with the obligatory consideration of normative and regulatory documents of the Russian Empire military departments. The second stage of forming and development students' military training in military educational establishments of Ukraine covers the time period from the beginning of 1917 to the end of 1920 and this took place on the background of national liberation movements on the Ukrainian lands. The third stage (1921–1990) is characterized by such features of the military education development as centralization of management, unification of norms of servicemen professional training, standardization military training system. The fourth period of becoming and development of military education in Ukraine starts since 1991 and still continues.*

*Based on the analysis of historical experience of servicemen training is established, that changes in the system of military education and reforming of military study principles on practice occur under the influence of crisis states, when traditional methods of regulation of these processes are ineffective. It is summarized, that innovation of military education and military science should be a priority task of educators. That is actual during military reform and threatening events, which take place on the east of Ukraine. It is established, that choosing of that problem is possible only through a combination of historical experience with modern processes, which occur in the field of higher education.*

*Is determined, that today's military education system is based on the principles of availability, continuity and sequence of military professionals degree study taking into account the specifics of their military service. The network of modern domestic military educational establishments of Ukraine is analyzed. These are higher military educational establishments and military educational departments of HEE, which provide training of citizens for the military service under the contract on positions of officers and sergeants; higher military educational establishments and military educational departments of HEE, which provide preparation of students according to the training programs for reserve officers; military and naval lyceums, colleges and lyceums with enhanced military and physical training.*

***Key words:** military education, military educational establishments, reform, cadets.*



УДК 37.091.12:005.745](091)(262.54-210.5-17)

**І. Ф. ШУМІЛОВА**доктор педагогічних наук, доцент  
Бердянський державний педагогічний університет**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. О. КОРФА  
В ЗБЕРЕЖЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАЛІТРИ  
ПІВНІЧНОПРИАЗОВСЬКОЇ ЗЕМСЬКОЇ ШКОЛИ**

*Стаття присвячена характеристиці організаційно-педагогічної діяльності М. Корфа в збереженні поліетнічності північноприазовської земської школи. На основі всебічного та ґрунтового аналізу статистичних збірників північноприазовських земств визначено провідні тенденції розвитку регіональної початкової освіти. Головною з них є зміна ставлення громадськості до початкової освіти: посилення акценту на підготовці свідомих майбутніх господарів, зростання ціннісного ставлення до сільськогосподарських знань. Встановлено, що всі ці події відбувалися завдяки прогресивній освітній діяльності повітових земських управ, про що неодноразово зазначав як М. Корф, так і численні міністерські перевіряючі.*

**Ключові слова:** організаційно-педагогічна діяльність М. Корфа, північноприазовська земська школа, поліетнічна спрямованість земської школи, педагогічна дифузія земської школи.

На сьогодні для розвитку людства характерні глобалізаційні та інтеграційні зміни, які охопили всі сфери життя суспільства. У зв'язку із цим закономірною відмінною рисою ХХІ ст. є пошук універсальної моделі нової української школи, спрямованої на формування гармонійно розвиненої творчої особистості. Досягнення цього ідеалу можливе лише шляхом ретельного вивчення, глибокого усвідомлення й узагальнення досвіду розвитку національної системи освіти. У Північному Приазов'ї наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. вона складалась історично на ґрунті полікультурних традицій у поєднанні з урахуванням багатонаціонального складу населення регіону (болгари, німці, українці, росіяни, греки, вірмени, євреї тощо). Вивчення історико-педагогічної спадщини дасть змогу уникнути повторення помилок, сприятиме максимальному застосуванню кращих здобутків минулого. З огляду на це звернення до дослідження проблеми розвитку земської освіти в Північному Приазов'ї набуває виняткового науково-практичного значення.

Певні проблеми розвитку поліетнічного соціуму стали предметом різних досліджень. Так, етнопонаціональні проблеми в освіті розглядали у своїх працях В. Андрущенко, В. Євтух, О. Майборода та ін.

Проте організаційно-педагогічну діяльність М. Корфа в аспекті збереження поліетнічних традицій Північноприазовської земської школи окремо не розкрито, що й зумовлює актуальність дослідження.

**Метою статті** є визначення пріоритетних тенденцій становлення земської школи Північного Приазов'я кінця ХІХ – початку ХХ ст. на поліетнічних засадах.

Вагомим чинником освітньої діяльності Бердянського та Мелітопольського земств Таврійській губернії, Маріупольського та Олександрівського Катеринославської губернії кінця XIX – початку XX ст. була поліетнічна спрямованість в організації початкової освіти регіону, яка виявилася в досить енергійній, гармонійно налагодженій і водночас достатньо самостійній роботі зі створення розвивальної, практичної, релігійної, поліетнічної земської школи. У багатьох аспектах повітові земства Північного Приазов'я по-різному уявляли собі модель земської школи, а також ступінь участі в її організації сільських громад та духовенства [15; 16; 20].

Водночас у процесі формування земствами концепції початкової освіти 60–80 рр. XIX ст. у діяльності земств виникали питання, у вирішенні яких органи місцевого самоврядування регіону були одностайними й приймали рішення без загальних обговорень з ініціативи М. Корфа. Це стосується обов'язковості та безкоштовності початкового навчання для дітей шкільного віку, будівництва шкільних приміщень і фінансової підтримки національних початкових шкіл регіону.

У німецькій менонітській Гальбштадтській волості Бердянського повіту в кожній з 32 колоній діяли училища, в яких працював 41 учитель і навчалось 1432 учні. Училища утримувалися на кошти самих колоністів, від земства також надходила досить значна допомога. Аналіз звітів членів Бердянської земської управи свідчить про збільшення асигнувань Бердянського земства на утримання менонітських шкіл. Так, на вечірньому засіданні 23 вересня 1891 р. було оголошено заяву Молочанської менонітської училищної ради. Завдяки грошовій допомозі, яку Бердянське земство надавало школам Гальбштадтської та Гнаденфельдської волостей, ці навчальні заклади були забезпечені російськими книжками для читання, підручниками [20, с. 886, 891].

Діячі Маріупольського земства усвідомлювали перспективи значного фінансування земських шкіл не тільки для грецького населення (частка якого ув складі жителів повіту дорівнювала 34%), а й для подальшого процвітання, розвитку та зміцнення промислово-господарської й культурної сфер життя регіону. У 1904 р. члени Маріупольського земства ухвалили рішення про утримання грецьких шкіл на власні кошти [12, с. 101].

Якщо на початку 80-х рр. XIX ст. на школи в грецьких селах земство асигнувало більше 15 тис. крб на рік, то в кінці XIX ст. ця сума зросла до 27,3 тис. крб [10, с. 145]. У прагненні максимально повно задовольнити освітні запити греків члени Маріупольської земської управи не шкодували матеріальних витрат для відкриття в селах навіть кількох початкових шкіл. Документи свідчать, що в кінці XIX ст. у грецьких селах Сартана, Мангуш, Малий Янісоль було по два початкових земських училища [10, с. 105]. Грецькі училища стали одними з перших земських початкових закладів у Маріупольському повіті – «колісці, – за висловом М. Корфа, – земської народної школи в Росії». Отже, якщо до 1867 р. грецькі громади відкривали 1–2 парафіяльні школи на рік, то після реформи кількість початкових закла-

дів різко збільшилась: 1867 р. було влаштовано 6 земських шкіл, 1868 р. – 14, 1869 р. – 6, 1870 р. – 7 шкіл. Загалом на 1870 р. у 25 грецьких селах діяла вже 21 земська школа (1143 учні), і їх кількість, як і число дітей, що отримали можливість здобувати в них освіту, невпинно зростала. Так, уже на 1900 р. у грецьких селах на кошти земства й сільських громад діяло 47 шкіл, у яких навчалося 4997 учнів, тобто кількість учнів у земських школах грецьких сіл у 1900 р. порівняно з 1870 р. зросла на 22,9% [11, с. 311]. На навчання одного учня в цих школах у 1900 р. Маріупольське земство витрачало вже 16 крб (тоді як у 1870 р. – 9,50 крб). Повітова училищна рада (протокол від 17 вересня 1900 р.) із цього приводу визнавала доречність збільшення коштів на земські школи в грецьких селах [11, с. 392].

Серед документів Маріупольського земства зберігаються прохання громади грецького селища Чермалика стосовно грошової позики на відкриття та ремонт шкіл, підписане 28 грамотними особами з 272 членів громади (аналогічні документи в кінці XIX – на початку XX ст. були подані жителями сіл Волноваха, Чердакли та інших, підписані відповідно 35 із 190 та 76 з 272 осіб). Це свідчить про те, що, незважаючи на чималі зусилля, яких докладали члени земської управи для розвитку освіти, спочатку грецькою, а згодом – російською мовою та певні досягнення її в цьому напрямі (велика кількість початкових навчальних закладів і значний відсоток учнів серед грецької молоді), поширення навіть елементарної грамотності серед приазовських греків на кінець XIX ст. все ще не було на належному рівні. Однак уже в той час земська громада Маріупольщини багато зробила для розвитку в повіті початкової освіти, яка для багатьох грецьких дітей стала першою сходинкою до майбутньої професійної діяльності [11, с. 27].

З ініціативи М. Корфа земства не шкодували коштів для спорудження їх з міцних та нових будівельних матеріалів, зокрема негорючих, із дотриманням санітарно-гігієнічних вимог. За цими ознаками регіональні земські школи відрізнялись від багатьох міністерських та переважної більшості церковнопарафіяльних шкіл. У Маріупольському повіті земські школи будували із цегли, покривали жерстю та черепицею, тоді як церковнопарафіяльні школи були глинобитними із солом'яними дахами. Для садиби земської школи відводили в середньому 1,34 десятини, для міністерської – 0,86 десятини, церковнопарафіяльної – 0,51 десятини. При земських школах влаштовували городи, теплиці, сади, виноградники, пасіки [11]. Земські школи Маріупольського повіту мали підсобні приміщення, квартири для вчителів [20, с. 346].

Земська школа Північного Приазов'я мала особливості. «Як і всяка людина має свою фізіюномію, яка відрізняє його від найбільш схожих з ним людей, – писав М. Корф, так і всяка школа буде зберігати свою особливу фізіюномію в середовищі інших шкіл» [5, с. 37]. При цьому він мав на увазі Нововасилівську земську школу Бердянського повіту, яку він відвідав у квітні 1874 р. під час своєї спеціальної педагогічної подорожі. Визначаючи особливості цієї православної школи, М. Корф звернув увагу на «пе-

дагогічний дух», на майже родинні стосунки між учителем П. Вихляєвим та 44 учнями, на блискучі успіхи дітей молодшого відділення в опануванні грамоти тощо. Зокрема, М. Корф дав таку характеристику педагогічної атмосфери цієї школи: «Ви заходите до цієї школи – й перед вами не школа, а сім'я, тільки сім'я з 44 учнів, чисто одягнутих..., ласкавих, привітних, веселих, благовихованих дітей, які належали до найбідніших родин мало-російського села..., 29 учнів молодшого класу цієї школи п'ять місяців тому, не знаючи жодної літери, всі читають як одна людина, відносно жваво і безпомилково пишуть слова зі звуковими труднощами...; вчитель, який ні від кого не отримував педагогічних вказівок, але сильно закоханий у дітей та свою справу, і настільки глибоко вникнув у моє методичне керівництво “Русская начальная школа”, що представив нам школу, яка привела нас у захват» [5, с. 37]. М. Корф справедливо назвав вчителя «фанатом справи», звернувши увагу на той факт, що він ще проводить уроки співу, і за короткий час (а школу було відкрито 1871 р.) зумів організувати «весьма благозвучно поющий церковний хор». На думку педагога, завдяки вчителю П. Вихляєву, школа «твердо стала на шлях раціонального розвитку» і її очікує блискуче майбутнє, якщо вона не зверне від обраного шляху й буде просуватися у своєму розвитку [5, с. 37].

Крім того, М. Корфом було визначено деякі тенденції в розвитку Нововасилівської земської школи 1874 р. Ця школа дійсно працювала в режимі «раціонального розвитку» [5, с. 39]. Дані звіту Бердянських земських зборів про стан народної освіти у повіті у 1900 р. називають кількість учнів – 222, засвідчують їх успіхи в опануванні природознавства, мови, географії, природи рідного краю, сільськогосподарської культури [20, с. 701]. Цікаво простежити й долю вчителя П. Вихляєва, який 1885 р. за свою педагогічну працю був нагороджений медаллю «За усердие» на Олександрівській стрічці, яка була призначена для носіння на грудях [20, с. 281]. У списку призначення вчителів та вчительок земських шкіл Бердянського повіту на 1 січня 1896 р. ми зустрічаємо прізвище П. Вихляєва, який вчителював у Андріївській земській школі № 1 уже разом з дружиною Деспіною Борисівною, котра закінчила вчительську школу в Санкт-Петербурзі [13, с. 27].

Однією з головних тенденцій розвитку початкової школи регіону є те, що північноприазовська земська школа розвивалася на основі етнічної педагогічної дифузії, яка тісно пов'язана з етнорегіональною специфікою національних шкіл, оскільки зумовлена природними, економічними та іншими обставинами різнобічної взаємодії українців, болгар, росіян, греків і німців Північного Приазов'я. Це природний фактор педагогічної дифузії, а саме близьке розташування селищ переселенців як з Німеччини, Болгарії, так і з України та Росії. Аналіз списку населених пунктів Таврійської губернії свідчить, що вздовж лівої та правої сторін поштового шляху «Мелітополь – Маріуполь» сусідами були православне населення болгарських, козацьких та російських селищ [18, с. 102].

Болгарська колонія Райнівка і поряд – селище козаків Ново-Олександрівка; колонія російських переселенців з Добруджі Дмитрівка та болгарська колонія Богданівка; селище козаків Воскресенське та болгарська колонія Степанівка [3, с. 25–26]. Як компактне розташування та проживання різних етносів на території Північного Приазов'я позначалося на специфіці педагогічної справи в школах цих близько розташованих різнонаціональних селищ? Навчально-виховний процес у православних земських школах болгар, росіян, українців мав деякі спільні риси та був спрямований на виховання дітей у морально-релігійному дусі, на розвиток мислення дитини, на індивідуальне національне забарвлення. Саме на цю обставину звернув увагу М. Корф у педагогічній подорожі по селах Бердянського повіту з 24 квітня по 1 травня 1874 р., під час якої він не тільки перевірив знання учителів та методи їх роботи, а й сам провів 22 показових уроки арифметики, письма, звукового навчання грамоти, пристосовуючи кожен урок до завдань конкретної школи та враховуючи національність учнів [20, с. 514].

З позиції сучасної педагогіки можна дати пояснення педагогічній дифузії земської школи на основі розкриття питань народності, етнізації особистості, природо- і культуровідповідності, народознавчого підходу, національних особливостей сімейного виховання тощо [8, с. 88–89]. Варто визнати, що однаковими для цих селищ були народно-календарні православні звичаї (свята Миколая, Катерини, Варвари, Різдва, Водохреща, Василя, Великодня, Святого Юрія, Миколи Чудотворця тощо). Правила й неписані закони народної (російської, болгарської, української) педагогіки передавали з покоління в покоління через обряди, звичаї, пісні, казки, легенди, а культурна спадщина народів, які жили поруч і мали деякі національні відмінності (одяг, шлюбно-весільні звичаї, народна кулінарія, повір'я, ремесла тощо), будучи складовою національної культури, стверджувала принцип демократизму виховання. Тут знайшли своє відображення й любов до Батьківщини, і повага до людей, і працелюбність, і поміркованість, і скромність й інші риси, що відповідають народним ідеалам. Цікаво, що все це знаходило своє відображення в праці та творчості учителів, що є зафіксованим у документах земських шкіл Північного Приазов'я [4, с. 86; 7, с. 27]. Комбінація всіх або частини вказаних чинників продовжувала поліетнічні варіанти морального виховання українських, російських та болгарських учнів у родинях та школах селищ Райнівка, Новоолександрівка, Дмитрівка, Богданівка, Воскресенка тощо. Земська школа набиравала стійкої тенденції поліетнічної спрямованості навчально-виховного процесу.

Аналіз «Звітів Олександрівської повітової училищної ради», автором яких був М. Корф, дав змогу відтворити особливості болгарських шкіл у Бердянському повіті другої половини XIX ст., що буде ще одним важливим доказом поліетнічного характеру земської школи північноприазовського соціокультурного простору [6]. Відвідавши 1874 р. школу в болгарському селі Романівка (колишне Тогайли, де налічувалося 105 дворів, 266 чоловіків

та 274 жінки), М. Корф писав, що ця школа – «щегольська», зроблена із цегли, населення ставиться до неї «сочувственно», забезпечена вона всіма посібниками. У школі села Цареводар учні швидко й свідомо розв'язують арифметичні задачі, вони вельми ґрунтовно засвоїли перші 26 статей «Нашего друга» з усіма граматичними та логічними вправами [5, с. 36–37].

Проаналізовані звіти М. Корфа та інші першоджерела дозволили виявити певні особливості болгарських шкіл Північного Приазов'я. Вивчення архівних документів засвідчує, що на 20 жовтня 1867 р. у 16 населених пунктах Північного Приазов'я вже було відкрито болгарські школи, в яких навчалося 838 учнів, з них хлопчиків – 770, дівчаток – 66 [13, с. 35; 2, с. 34–35].

Жителі болгарських колоній (Андрівка, Трояни, Софіївка, Полоузівка, Преслав, Інзовка, Мануйлівка, В'ячеславка, Цареводарівка, Ботієво, Варварівка, Єленівка, Романівка, Коларівка) принесли у Приазов'я свою давню любов до знань, книг, школи. Випускник болгарської школи в селі Преслав, видатний історик-слов'янознавець М. Державін писав про болгар як про народ дуже працьовитий, економний, зі спокійним характером, чесний у справах, ощадливий. Саме ці якості домінували у вихованні дітей у болгарських родинах та школах [2, с. 48]. У болгарських школах, відкритих на початку 60-х рр. XIX ст., дітей навчали Закону Божого, болгарської та російської мов, арифметики, елементів історії, особлива увага приділялась болгарській історії, географії. Естетичні та патріотичні почуття учнів виховували на уроках співів, на яких значна увагу приділяли народній пісні та церковному співу.

Треба звернути увагу й на такий факт, що спочатку навчання в школах було рідною болгарською мовою. Це було зумовлено рядом пільг за «Статутом про колонії іноземців». З 1877 р. у школах іноземців-колоністів більшість предметів почали викладати російською за умови, «чтобы природный язык учащихся и Закон Божий их исповедания преподавались на природном языке их...». Цей русифікаторський підхід впливав з опублікованих 1870 р. «Правил о мерах к образованию инородцев» [2, с. 33].

Наприкінці 60-х рр. XIX ст. у зв'язку з перетворенням болгарських шкіл на земські відбулися значні позитивні зміни в навчально-виховному процесі. По-перше, до кінця XIX ст. різко зросла кількість школярів: хлопчиків з 770 до 2810, тобто у 3,6 разу, а дівчаток-учениць – з 66 до 1342, тобто у 20 разів [2, с. 48]. По-друге, змінився як зовнішній, так і внутрішній вигляд болгарських земських шкіл. Новозбудовані школи в селах Романівка, Нельгівка, Степанівка мали зручні, переважно цегляні просторі приміщення, що були непогано умебльовані. Трансформувався й внутрішній, глибинний зміст болгарської земської школи, визначилися її цілі та ціннісна система, окреслилися нові форми й методи навчання та позашкільної роботи. На цей час Бердянське земство визнало головним завданням болгарської земської школи «прагнення до розвитку у школярів

індивідуальних здібностей, а також самостійності в опануванні основ наук та мистецтв» [20, с. 232].

Це можна підтвердити й поліетнічними особливостями північно-східної частини Бердянського повіту, що межував з маріупольським повітом. На північ від Бердянська уздовж поштового Ростовського тракту мирно співіснували вірмени, німці; козаки двох поселень: Ново-Спасівки та козачої станиці Петрівка; греки – селище Гурзуф [1, с. 110].

У Північному Приазов'ї німецькі школи за повітами були розподілені так: у Бердянському – 66 початкових та 3 центральні; Мелітопольському – 37 початкових та 1 центральна; у Маріупольському – 17 початкових шкіл; у південній частині Олександрівського повіту – 6 початкових шкіл, які утримувалися як на кошти приходу, так і при громадській фінансовій підтримці повітових земств (про що йшлося раніше підрозділі). У Південній Україні німецькі школи перебували в підпорядкуванні Міністерства внутрішніх справ та Міністерства Державного майна, а з 1880 р. були передані до Міністерства народної освіти. Переважали початкові школи й училища. Аналіз програм цих навчальних закладів дає змогу стверджувати, що в цих школах викладали Закон Божий, біблійну історію, географію, арифметику, загальну історію, співи, малювання, російську мову, історію Росії, і ці предмети викладали німецькою. І якщо головним завданням навчальних закладів «іногородців» було «распространять между ними знание русского языка и сблизать их с русским народом на почве любви к общему отечеству», то слід зауважити, що німецькі школи довгий час були у привілейованому становищі, й освіта в них не була русифікована так, як в інших [17, с. 112].

Навчальний рік у колоністських німецьких школах тривав від 1 вересня до 1–15 травня. Дітей віддавали до школи переважно в сім років. Кожний навчальний день складався з 5–6 уроків, причому дві третини всього часу відводили на вивчення арифметики, історії та географії Росії, російської мови, а третину – вивченню Закону Божого та німецької [17, с. 153]. Розподіл уроків у німецьких школах Північного Приазов'я характеризує продуманість та системність, що взагалі було притаманно німецькій педагогіці. Основні конструкції цього розподілу було використано М. Корфом при складанні навчальних планів для земських шкіл регіону.

Як свідчать звіти барона М. Корфа, німецькі вчителі знайомили учнів з найважливішими законами природи з огляду на потреби практичного життя. Зміст курсу фізики становили відомості про явища природи: дощ, сніг, град, іній; властивості фізичних тіл тощо. Учні вивчали основні хімічні елементи: азот, кисень, фосфор тощо. Цей предмет потребував унаочнення, і вчителі разом з дітьми виготовляли різні прилади, начність [6].

Дівчат у Нейгофнугській школі навчали ручної роботи, рукоділля, причому німецькі вчителі віддавали перевагу тим ремеслам, якими займалися селяни як Ново-Спасівки, яка була розташована на відстані всього

6 верств від колонії, так і Петрівки, Нововасилівки та інших навколишніх селищ. Дійсно, аналіз протоколів засідань Бердянського земства з питань освіти дає змогу стверджувати, що німецькі вчителі брали участь у з'їздах, конференціях, зборах, на яких обговорювали різні проблеми стосовно поліпшення викладання предметів «реального циклу», а також трудового виховання. З протоколу Бердянського земства дізнаємося про те, що при Покровському жіночому училищі були організовані «ткацкие занятия», для чого були виділені гроші на придбання ткацького станка системи «Самолетъ». Учитель п. Вейжеман з Нейгофнунга відвідав це училище, ознайомився з роботою учениць у ткацькій майстерні і написав прохання про виділення управою коштів на придбання подібного станка для німецької школи з метою розвитку «этого полезного дела» [20, с. 734, 735].

На кінець XIX ст. у земських училищах Маріупольського повіту за рішеннями громад викладали, крім російської, і грецьку мову. Грецькі класи існували головним чином у селах з елліномовним населенням: Чермалику, Сартані, Малому Янісолі, Карані, Гнатівці [19, с. 127]. Кількість дітей, що бажали навчатися рідною мовою, удвічі перевищувала кількість учнів у російських класах тих самих училищ. Але внаслідок проваджуваної з боку уряду й місцевості влади русифікаторської політики та через відсутність будь-якої підтримки з боку училищної ради й земських органів, брак необхідних методик і підручників грецькою мовою, а також достатньої кількості кваліфікованих вчителів, викладання грецької мови в земських школах Маріупольського повіту поступово припинилось. Наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. у Старому Криму та Малому Янісолі в початкових школах ще працювали вчителі, які отримали свідоцтво на право викладання грецькою. Але згодом один з них, К. Георгіаді, через відсутність спеціальних навчальних посібників був змушений покинути навчання грецькою й перейти до викладання російською. Повітова училищна рада із цього приводу визнавала: «...зрозуміло, що якби Георгіаді навчав учнів грецькому читанню і письму, давши в руки учням Псалтир та Октоїх, він не приніс би школі ніякої користі і мучив би дітей неусвідомленим довбанням та машинальним заучуванням незрозумілих для них псалмів». Сам учитель був змушений, «навчаючи учнів, удосконалюватись у володінні російською мовою». Інший викладач Ф. Малтизов, залишив Малоаянісольську земську школу на вимогу попечителя і повітової училищної ради, які екзаменували його учнів з російської мови і визнали результати навчання незадовільними. У 1871 р. він відкрив приватну школу в селі Волноваха (Бугас), де до того часу не було жодного початкового навчального закладу [9, с. 86, 105].

Більшість грецьких сільських громад з неприязню зустріли русифікацію шкіл, яку потягла за собою земська реформа в освіті. «На самому початку... на перетворення старої школи на нову було багато нарікань і невдоволення з боку народу, якому здавалося, що священний дім, призначений для виховання їхніх дітей за божественними книгами, обертають на



якусь чудну школу, де, замість освячених їхніми предками альфавіта, викладають незрозумілу для них азбуку» [14, с. 102].

Однак документи Маріупольської земської управи дають підстави стверджувати, що насправді в подальшому своєму розвитку грецька школа ставала русифікованою, але розвивальний, трудовий, релігійний (православний) принципи були системотвірними в її педагогічній системі. Школа була національно-освітнім осередком греків. Майже всі свята в них певним чином були пов'язані з релігійним календарем, що позначалося на стані виховного процесу в школі. Різні звичаї, традиції та обряди супроводжували греків протягом усього їх життєвого шляху – від народження до смерті. Наприклад, Курем – найбільш шанований греками звичай. Він і сьогодні зберігся в більшості грецьких сіл Маріупольщини і являє собою свято грецької національної боротьби, забарвлене музикою, піснями, танцями.

Таким чином, виплекане століттями грецьке естетичне виховання в поєднанні з фізичним розвитком дитини, що являє собою синтез найвищої давньої грецької культури, був важливим компонентом поліетнічної земської педагогіки Північного Приазов'я. Усе зазначене дає підстави стверджувати про своєрідність початкового освітнього простору Північного Приазов'я другої половини ХІХ ст., який визначався синтезом гуманної української та російської, реальної болгарської, предметно-практичної німецької та естетичної грецької педагогік. Це засвідчує стійку тенденцію педагогічної дифузії в навчально-виховному процесі початкових шкіл регіону.

**Висновки.** Кількісна і якісна динаміка змісту освіти німецьких, грецьких, болгарських та інших початкових шкіл у регіоні підкреслює наявність стійкої тенденції європейської спрямованості як педагогічної думки, так і навчально-виховного процесу нової початкової земської школи.

Таким чином, повітові земства Північного Приазов'я виступали ініціаторами багатьох починань освітнього характеру: значної фінансової підтримки народної школи (у середньому 48,7% від загального бюджету, а Бердянське земство – понад 50%, тоді як витрати держави на потреби освіти не перевищували в досліджуваній період 2% бюджету); творчому обміну інформацією щодо освітніх справ з прогресивними українськими земствами – Полтавським та Харківським. А вже через 25 років існування в регіоні раціональної земської школи селяни, які спочатку дивились на школу як на «марний задум, пустку», почали ставитися до неї з повною довірою й відповідною повагою до її вчителів. Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розкриття фінансування земських шкіл сільськими громадами.

#### **Список використаної літератури**

1. Александрович И. Э. Краткий обзор Мариупольского уезда. Мариуполь, 1897. 116 с.
2. Державин Н. С. Болгарские колонии в России (Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии). София : Мартилен, 1914. 260 с.

3. Дувин И. П. Дмитриевская волость Бердянского уезда. Симферополь, 1912. 70 с.
4. Журналы Александровского Уездного Земского Собрания XXXIX очередной сессии 1904 г. Александровск, 1905. 330 с.
5. Корф Н. А. Доклад почётного члена Московского университета барона Н. А. Корфа Бердяньскому уездному земскому собранию. *Народная школа*. 1875. № 2. С. 34–46.
6. Корф Н. А. Отчёты Александровского Училищного Совета. Санкт-Петербург, 1867–1875. 234 с.
7. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1892 год. Составлен директором народных училищ на основании ст. 23 Положения о народных училищах. Бердянск : Типография Э. Килиус и К°, 1893. 80 с.
8. Основи національного виховання : Концептуальні положення / Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. та ін. Київ, 1993. 152 с.
9. Отчёт Александровского Уездного Земского собрания Екатеринославской губернии за 1870–1871 учебный год. Екатеринослав, 1871. 140 с.
10. Отчёт Мариупольской уездной земской управы очередной сессии земского собрания за 1881 год Мариупольскому уездному собранию очередной сессии 1882 года. Мариуполь, 1882. 226 с.
11. Отчёт Мариупольской уездной земской управы за 1899 г. очередной сессии земского собрания 1900 г. Мариуполь, 1900. 401 с.
12. Отчёт Мариупольской уездной земской управы за 1911 г. очередной сессии земского собрания 1912 г. Мариуполь, 1912. 519 с.
13. Очерки деятельности Бердянского уездного земства по народному образованию (1866–1896 гг.) Бердянск, 1897. 54 с.
14. Протоколы Мариупольского уездного земского собрания третьей очередной сессии с 13 по 21 сентября 1871 г., с приложениями. Екатеринослав, 1872. 186 с.
15. Сборник докладов и постановлений Екатеринославского земства по вопросу о народном образовании с 1873 по 1895 год. Катеринослав : Типолитография В. А. Безкова, 1896. Ч. II. 348 с.
16. Сборник постановлений Мариупольского земства по народному образованию с 1878 по 1894 год : в 2 ч. Мариуполь, 1894. Ч. 2. 489 с.
17. Сергійчик В. Німці в Україні. Київ, 1994. 224 с.
18. Список населённых пунктов Таврической губернии. Бердянский уезд. Симферополь. Тип. Таврического Губернского Земства, 1914. 68 с.
19. Державний архів Донецької області (ДАДО). Фонд 110 – Маріупольська повітова управа. Оп. 1. Справа № 24. *Журнал Мариупольского уездного земского собрания чрезвычайной сессии 20 марта 1906 г.* 1906. Л. 6, 9, 127.
20. Сборник постановлений Бердяньского уездного земского собрания с 1866 по 1908 гг. : в 3 т. Москва : Тип. Московского товарищества Н. Л. Казецкого, 1910. Т. II. 887 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2018*

---

**Шумилова И. Ф. Организационно-педагогическая деятельность Н. Корфа в сохранении национальной палитры северноприазовской земской школы**

*Статья посвящена характеристике организационно-педагогической деятельности Н. Корфа в сохранении национальной палитры северноприазовской земской школы. На основе фундаментального анализа статистических сборников северноприазовских земств определены ведущие тенденции развития региональной начальной школы. Главной из них выступает изменение отношения общественности к начальному образованию: усиление акцента на подготовке сознательных будущих хозяев, увеличение ценно-*

стного отношения к сельскохозяйственным знаниям. Установлено, что все эти события происходили благодаря прогрессивной образовательной деятельности уездных земских управ, что неоднократно отмечали как Н. Корф, так и многочисленные министерские проверяющие.

**Ключевые слова:** организационно-педагогическая деятельность Н. Корфа, сверноприазовская земская школа, полиэтническая направленность земской школы, педагогическая диффузия земской школы.

### **Shumilova I. Organizational-Pedagogical Activity of N. Korf in Preservation the National Palette of the Northern Priazov Zemsky School**

*The article is devoted to the characterization of organizational and pedagogical activity of M. Korf in preserving the national palette of the North Priazovsky Zemsky School. On the basis of comprehensive and thorough analysis of statistical collections of the Northern Priazov zemstvos, the leading tendencies of the development of regional primary education are determined. The main of them is the change in public attitudes towards primary education: the emphasis on preparing for the conscious future owners, the growth of value attitude to agricultural knowledge. It was established that all of these events occurred due to the progressive educational activity of the county Zemstvo governorate, which has repeatedly defined both M. Korf and numerous ministerial auditors.*

*The formation and development of zemstvo schools of the Northern Priazov region of the late nineteenth and early twentieth centuries was conditioned by a number of socio-political, socio-economic, cultural and educational prerequisites, among them: the development of capitalist relations, which contributed to the economic growth of the region; complex migration processes that caused the appearance in the Ukrainian region of a picture of ethnic societies, which explained the tendency to create a ramified system of elementary schools; active educational activities of the North Preazov district zemstvos (Berdyansk, Melitopol, Mariupol, Oleksandrovsk); their financial support for rural and colonial schools, out-of-school education; cultural and educational activity of the outstanding pedagogue-educator M. Korfa; the high level of development of zemstvo schools as the basis for the gradual introduction of general compulsory primary education in the region.*

**Key words:** organizational and pedagogical activity of M. Korf, northern Preazov Zemsky school, polyethnic orientation of Zemsky school, pedagogical diffusion of Zemsky school.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

О. В. АВРАМЕНКО

аспірант

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

### ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП

*Стаття присвячена визначенню рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Проведено науковий аналіз суті поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», з'ясовано її складові. У процесі дослідження визначено компоненти сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів: ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний і рефлексійний. Уточнено критерії, показники та рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів. Для перевірки сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів за визначеними критеріями схарактеризовано методи дослідження. Результати проведеного етапу педагогічного експерименту дали підстави констатувати переважно середній та низький рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів.*

**Ключові слова:** майбутній хореограф, підготовка, інформаційно-комунікаційна компетентність, професійна готовність, педагогічний експеримент, констатувальний етап.

Нині кожен викладач зазначає, що серед українських студентів зростає тенденція широко застосовувати ІКТ засоби в навчально-виховному процесі ЗВО. Дедалі частіше студенти використовують на заняттях електронні книжки, планшетні комп'ютери, смартфони, комунікатори тощо. Загалом студенти України широко застосовують малогабаритні комунікаційні засоби, одночасно відбувається розширення їх функціональних можливостей. Тому, готуючи сучасного хореографа до професійної діяльності, зважаємо на формування в нього інформаційно-комунікаційної компетентності.

У Спільному звіті Ради та Комісії 2015 р. щодо впровадження стратегічних меж європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки (ЕТ 2020) зазначено про необхідність інформаційно-комунікаційної компетентності та позитивного внеску ІКТ у навчання та викладання, а також управління освітою. Програма «Нові навички для Європи» (2016) визначила необхідність забезпечення інформаційно-комунікаційної компетентності як пріоритетної й закликала держави – члени Євросоюзу

забезпечити комплексні стратегії для покращення інформаційно-комунікаційної компетентності людей, зокрема освітян.

Отже, сьогодення вимагає переходу на якісно вищий рівень використання ІКТ в освіті, удосконалення державного управління цим процесом. Для вирішення цих та інших проблем – з огляду на сучасний стан і потенціал розвитку інформаційно-комунікаційного сектора України – потрібне узгодження основних стратегічних цілей, механізмів та нормативного забезпечення розвитку інформаційного суспільства в Україні на найближчу перспективу шляхом створення «Єдиної інформаційно-комунікаційної платформи в освіті». Одним із чинників, що сприятимуть ефективному розвитку цього процесу є формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів.

Проведений теоретичний аналіз наукових праць з проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі свідчить, що питання побудови цілісної концепції формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів у вітчизняній педагогіці не досліджено. Розглядають, як правило, або професійну компетентність загалом, або підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності засобами ІКТ: сутність і структуру інформаційно-комунікаційної компетентності та інформаційно-комунікаційної культури майбутніх фахівців як цілепокладальних педагогічних категорій (Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Овчарук, Ю. Рамський, О. Спірін та ін.); використання ІКТ у вищій освіті (О. Алексєєв, В. Биков, О. Глазунова, О. Колгатін, І. Костікова, Є. Полат, І. Роберт, Є. Смирнова-Трибульська, М. Шишкіна та ін.); проблеми формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з використанням ІКТ (Р. Гуревич Л. Карташова, С. Раков, О. Співаковський та ін.).

У дисертаційних роботах останніх років порушено низку проблем, пов'язаних з інформаційно-комунікаційною підготовкою фахівців різного профілю [1; 4; 7; 8; 9; 10], проте питання визначення ефективності освітнього процесу з використанням ІКТ у підготовці майбутніх хореографів вивчено недостатньою мірою.

*Метою статті* є визначення стану сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Для проведення констатувального етапу педагогічного експерименту використано комплекс загальнонаукових теоретичних, емпіричних та статистичних методів, а саме: синтез, концептуалізація теоретичних знань для формування основних положень роботи; педагогічний експеримент для одержання результатів з рівнів навчальних досягнень майбутніх хореографів, навчальної мотивації; математично-статистичні методи для обробки відомостей, що були одержані в процесі проведення констатувального етапу дослідження.

У ході проведення констатувального етапу педагогічного експерименту вивчено теоретичні та методичні аспекти використання ІКТ з хорео-

графії для навчання майбутніх хореографів; проведено зріз рівнів навчальних досягнень майбутніх хореографів з визначених критеріїв (мотиваційний, когнітивно-інформаційний, технологійно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний) і показників сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності, визначено рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів (високий, середній, низький). Експеримент включав також обробку даних, отриманих на констатувальному етапі дослідження, їх порівняльний аналіз, перевірку одержаних результатів методами математичної статистики.

У педагогічному експерименті взяли участь 302 студенти, до експериментальної групи увійшли студенти факультету хореографічного мистецтва Харківської державної академії культури (ЕГ 152 студенти), до контрольної – студенти факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (КГ 150 студентів).

З метою розроблення програми дослідження обґрунтовано такі методики: «Діагностика цінностей та мотивів інформаційно-комунікаційної діяльності» (мотиваційний критерій); «Діагностика знань, умінь, навичок використання ІКТ у майбутній професійній діяльності» (когнітивно-інформаційний критерій); «Діагностика рівня технологічної готовності» (технологійно-діяльнісний критерій); «Діагностика рівня особистісно-творчої готовності майбутніх хореографів» (особистісно-рефлексійний критерій).

Поняття «компетентісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати його та підвести певну теоретичну, концептуальну основу [5].

В умовах освітніх закладів під поняттям компетентісного підходу розуміють спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетенцій. У свою чергу, ключові компетенції визначають як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в певній галузі діяльності людини [6].

На думку С. Ракова, компетенції – еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який устанавлює суспільство, а компетентність – це рівень досягнення компетенцій [6, с. 8].

Дослідниця Л. Карпова стверджує, що професійна компетентність фахівця – інтегроване утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність майбутнього фахівця до виконання професійної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [2, с. 29–30].

Зокрема, Н. Морзе зазначає, що в нових умовах організації навчального процесу вчитель має створювати такі навчальні матеріали нового зразка: навігатор у навчальних матеріалах, презентації та відеоматеріали тощо. Крім того, майбутній фахівець має навчитися працювати в навчальному віртуальному та реальному середовищі, тобто вільно володіти навичка-

ми: зберігання та постачання навчальних матеріалів, створення тестових завдань різного типу. Проведення електронного анкетування, володіння засобами комунікації (пошта, чати) та засобами колективної роботи (форуми, конференції), обміну завданнями, засобами консультування, ведення журналів оцінок студентів та засобами адміністрування [3].

При організації навчання потрібно звертати увагу на такі напрями підготовки майбутніх хореографів, які сприяли б формуванню їх інформаційно-комунікаційної компетентності: основи комп'ютерної грамотності; Інтернет в діяльності хореографа; створення мультимедійних презентацій та їх використання в е-навчанні; створення відеоматеріалів; хореограф у середовищі е-навчання; організатор у середовищі е-навчання.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що *інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх хореографів* – набуті компетенції у процесі вивчення фахових дисциплін щодо впровадження ІКТ у своїй майбутній професійній діяльності.

До спеціальних компетенцій зараховано такі, як: мережева (network), інтернетівська (internet-competency), гіпер-компетенція (hyper-competency), мультимедійна тощо [11; 12].

Розроблені спеціальні компетенції включають систему базових теоретичних знань, способів практичної діяльності (умінь і навичок) і мотиваційно-ціннісних відносин (особистісних якостей), які необхідні для визначення структурних компонентів (ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, рефлексійний) сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів.

Ціннісно-мотиваційний компонент сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів містить мотиви, мету, потреби в професійному навчанні засобами ІКТ, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особи в професійній діяльності. Він передбачає наявність інтересу студентів до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Змістовий компонент сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів має забезпечити вільне володіння навичками опрацювання інформації та роботи з інформаційно-комунікаційними об'єктами, які відповідно впливають на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів тощо. Рівень розвитку змістового компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань майбутнього хореографа щодо інформаційно-комунікаційної підготовки.

Діяльнісний компонент – це активне застосування ІКТ і комп'ютера в майбутній професійній діяльності як засобів пізнання й розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності, самовдосконалення та творчості. Комунікативна складова цього компонента виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки у віртуальному середовищі, вибирати оп-

тимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опанувати засоби вербального й невербального спілкування.

У діяльнісному компоненті сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів слід виокремити два рівні: базовий і предметно-орієнтований. Під базовим рівнем розуміють інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний майбутнім хореографам для вирішення освітніх завдань, перш за все, засобами ІКТ загального призначення. На цьому рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності має сприяти використання ІКТ сучасного суспільства для пошуку, доступу, зберігання, вироблення, уявлення й обміну інформацією, а також комунікацію між людьми та роботу в Інтернеті.

Предметно-орієнтований рівень передбачає формування готовності майбутніх хореографів до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих ІКТ і ресурсів. Вивчення тих чи інших ІКТ та засобів має бути зумовлено потребами майбутніх хореографів у їх професійній діяльності.

Рефлексійний компонент сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів визначався ставленням студентів до себе й до світу, до своєї практичної діяльності та її здійснення. Вона включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості в колективі та розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе й самореалізації в професійній діяльності через засоби ІКТ.

Розвиток кожного компонента пов'язаний з визначенням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів.

З урахуванням теоретичних аспектів дослідження визначено *критерії та показники* сформованості в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності: мотиваційний (наявність інтересу студентів до роботи з ІКТ, мотиви їх вивчення, усвідомленням цілей інформаційно-комунікаційної діяльності), когнітивно-інформаційний (наявність сукупності знань про методи й способи роботи з інформацією; знання законів та засобів отримання інформації, механізмів розвитку сучасних ІКТ для практичної інформаційно-комунікаційної діяльності майбутніх хореографів), технологічно-діяльнісний (уміння та навички використання засобів ІКТ, планування й розробки інформаційно-комунікаційних продуктів, розуміння можливостей та обмежень технологічних засобів), особистісно-рефлексійний (уміння використовувати набуті знання та навички в нових та нестандартних ситуаціях, здійснювати рефлексійний аналіз і корекцію інформаційно-комунікаційної діяльності).

У процесі проведення педагогічного експерименту на констатувальному етапі за допомогою комплексу вимірювальних процедур відповідно до розроблених критеріїв відстежено рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів (табл. 1).



Таблиця 1

**Результати констатувального етапу експериментальної перевірки мотиваційного критерію сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів**

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (152 осіб)		КГ (150 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
Мотиваційний	1. Наявність інтересу студентів до роботи з ІКТ, мотиви їх вивчення	В	–	–	–	–
		С	36,2	55	34	51
		Н	63,8	97	66	99
	2. Усвідомлення цілей інформаційно-комунікаційної діяльності	В	2,6	4	3,3	5
		С	32,9	50	34	51
		Н	64,5	98	62,7	94
Когнітивно-інформаційний	1. Наявність сукупності знань про методи й способи роботи з інформацією	В	10,5	16	10	15
		С	43,4	66	44	66
		Н	46,1	70	46	69
	2. Знання законів та засобів отримання інформації, механізмів розвитку сучасних ІКТ для практичної інформаційно-комунікаційної діяльності майбутніх хореографів	В	–	–	–	–
		С	33,6	51	32	48
		Н	66,4	101	68	102
Технологічно-діяльнісний	Уміння та навички використання засобів ІКТ, планування та розробки інформаційно-комунікаційних продуктів, розуміння можливостей та обмежень технологічних засобів	В	–	–	–	–
		С	20,4	31	22	33
		Н	69,6	121	78	117
Особистісно-рефлексійний	1. Уміння використовувати набуті знання та навички в нових та нестандартних ситуаціях	В	2,6	4	3,3	5
		С	32,9	50	34	51
		Н	64,5	98	62,7	94
	2. Здійснення рефлексійного аналізу та корекції інформаційно-комунікаційної діяльності	В	–	–	–	–
		С	33,6	51	32	48
		Н	66,4	101	68	102

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів.

Мотиваційний критерій сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів перевіряли шляхом проведення бесід та анкетування, а також упровадження методики «Діагностика цінностей та мотивів інформаційно-комунікаційної діяльності», де студентам пропонували оцінити значущість запропонованих мотивів (за трибальною шкалою) та визначити, для чого необхідна робота з ІКТ хореографу: розширити свої знання; заповнити вільний час; розважитись, отримати задоволення; завоювати авторитет у друзів, викладачів, батьків; поділитись своїми знаннями з іншими; досягти поставлених цілей; успішно скласти іспити й заліки; посісти місце в суспільстві; самовдосконалюватися; набути досвіду для подальшої професійної діяльності; навчитись працювати з

мобільними додатками з хореографії; надалі створити власний блог/сайт хореографа (табл. 1).

Когнітивно-інформаційний критерій сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів перевіряли шляхом проведення тестування, а також упровадження методики «Діагностика знань, умінь, навичок використання ІКТ у майбутній професійній діяльності», де було перевірено рівень знань і вмінь роботи з інформацією студентів (табл. 1).

Технологійно-діяльнісний критерій сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів перевіряли шляхом виконання лабораторних робіт у процесі вивчення фахових дисциплін, а також упровадження методики «Діагностика рівня технологічної готовності», де було перевірено вміння та навички використання засобів ІКТ, планування та розробки інформаційно-комунікаційних продуктів, розуміння можливостей й обмежень технологічних засобів (табл. 1). Обов'язковою умовою на цьому етапі було ознайомлення з мобільними додатками з хореографії.

Особистісно-рефлексійний критерій сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів перевіряли шляхом упровадження проектів у процесі вивчення фахових дисциплін, а також упровадження методики «Діагностика рівня особистісно-творчої готовності майбутніх хореографів», де було перевірено вміння використовувати набуті знання та навички в нових і нестандартних ситуаціях, здійснювати рефлексійний аналіз та корекцію інформаційно-комунікаційної діяльності (табл. 1).

Для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів за особистісно-рефлексійним критерієм були обрані практико-орієнтовані завдання, навчальні проекти, мережева взаємодія, при реалізації яких були обов'язковими такі умови: інтеграція ІКТ у процес підготовки майбутніх хореографів при розробці навчальної інформації; застосування організаційно-технічних заходів і методів забезпечення інформаційної безпеки при роботі з ІКТ; відбір найбільш ефективних ІКТ; застосування освітніх платформ для розробки навчальних проектів.

Зроблено висновок про перевагу середнього та низького рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту показав низьку мотивацію майбутніх хореографів до оволодіння ІКТ та недостатній рівень загальнотеоретичних знань і технологічних умінь.

З'ясовано, що майбутні хореографи виявили низький рівень оволодіння способами організації інформаційно-комунікаційної діяльності, здатність вирішувати стандартні алгоритмічні завдання шляхом використання ІКТ та неготовність їх використання в майбутній професії.

Наступними напрямками наукових розвідок з представленої проблеми вважаємо впровадження в процес підготовки майбутніх хореографів тех-

нологію формування інформаційно-комунікаційної компетентності, тобто проведення формувального етапу педагогічного експерименту в досліджуваному аспекті та проведення аналізу результатів її упровадження.

#### Список використаної літератури

1. Жукова В. М., Козуб Г. О. Спецкурс як один з етапів формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2002. Ч. III. № 15 (250). С. 18–26.
2. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2003. 167 с.
3. Морзе Н. В. Інформатична компетентність професора – міф чи реальність. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/853/1/N\\_Morze\\_NCNPU2\\_2.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/853/1/N_Morze_NCNPU2_2.pdf) (дата звернення: 12.01.2018).
4. Петухова Л. Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2008. № 6. С. 3–5.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
6. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 447 с.
7. Рафальська М. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання методів обчислень : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 284 с.
8. Савчук Л. О. Формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 265 с.
9. Хатько А. В. Формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2012. 272 с.
10. Яшанов Я. С. Теоретико-методичні засади системи інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 240 с.
11. Bawden D. Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*. 2001. Issue 57 (2). P. 218–260.
12. Paul R., Elder L. Critical Thinking Competency Standards. *The Foundation for Critical Thinking*. 2006. 57 p.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2018

#### **Авраменко Е. В. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих хореографов: констатирующий этап**

*Статья посвящена определению уровней сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих хореографов на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Проведен научный анализ сущности понятия «информационно-коммуникационная компетентность», определены ее составляющие. В процессе исследования определены компоненты сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих хореографов: ценностно-мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивный. В статье уточнены критерии, показатели и уровни сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих хореографов. Для проверки сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих хореографов за определенными критериями охарактеризованы методы исследования. Результаты проведенного этапа пе-*

дагогического эксперимента дали основания констатировать преимущественно средний и низкий уровни сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих хореографов.

**Ключевые слова:** будущий хореограф, подготовка, информационно-коммуникационная компетентность, профессиональная готовность, педагогический эксперимент, констатирующий этап.

**Avramenko O. Formation of Information and Communication Competence of Future Choreographers: Ascertain Stage**

*The article is devoted to the determination of the levels of the information and communication competency of future choreographers at the ascertaining stage of the pedagogical experiment. A scientific analysis of the essence of the concept of «information and communication competence» is carried out, its components are defined. In the process of research, defined the components of the formation of the information and communication competence of future choreographers: value-motivational (motives, goals, needs for professional training in information and communication technologies, improvement, self-education, self-development, stimulates the future choreographers to the use of information and communication technologies in learning activities), (content free knowledge of the skills of processing information and working with information and communication objects, which respectively influence the formation of the information and communication competence of future choreographers), activity (active use of information and communication technologies and computers in educational activities as means of knowledge and formation of information and communication competence, self-improvement and creativity of future choreographers, as well as education of similar qualities in students in the process of passing pedagogical practice), reflexive (relation of future choreographers to information and communication society, their information and communication training, responsibility for the results of their activities in the information and communication educational space, self-knowledge and self-realization in future professional activities through information and communication technologies). The article clarifies the criteria, indicators and the levels of information and communication competence of future choreographers. To test certain criteria for the formation of information and communication competence of future choreographers, research methods are characterized. The results of the stage of the pedagogical experiment gave grounds to state primarily the medium and low levels of the formation of the information and communication competence of future choreographers. In the next scientific research on the presented problem, the authors account for the theoretical justification of the technology for the formation of information and communication competence and implement it in the process of preparing future choreographers at the following stages: basic, technological, and professional.*

**Key words:** future choreographer, training, information and communication competence, professional readiness, pedagogical experiment, ascertaining stage.

УДК 37.013.73

**О. О. БАРЛІТ**

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ «Запорізький інститут післядипломної освіти» ЗОР

**А. Ю. БАРЛІТ**

Запорізький національний університет

## **РОЛЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ ЩОДО ПРИРОДИ**

*В статті проаналізовано роль етнокультурного компонента в процесі формування ціннісної позиції дитини щодо природи. Обґрунтовано, що в процесі формування ціннісної позиції дитини щодо природи важливим є пошук педагогічних моделей етнічного виховання, у яких наголошено на можливості етнокультурної варіативності в двох аспектах: у процесі формування особистості з урахуванням її специфічних рис і національного характеру (менталітету); у процесі соціалізації загальнолюдських цінностей як найбільш повного відображення національного.*

**Ключові слова:** етнокультурний компонент, етнічне виховання, етнічні цінності, етнометодологічний підхід.

На сучасному етапі наукового пізнання проблема взаємодії суспільства й природи набуває важливого значення, що зумовлено процесом становлення цивілізаційного виміру багатогранного життя людей. Людство почало усвідомлювати, що посилення впливу на довкілля може стати неконтрольованим і нести загрозу людському існуванню. Екологічна криза значною мірою спричинена аксіологічною кризою як невідповідністю етичних нормативів екологічним вимогам сучасності. Важлива роль у подоланні цієї кризи, на думку наукової спільноти, належить освіті й педагогіці, які формують образ людини в світі культури.

Нові педагогічні пропозиції щодо формування ціннісного ставлення людини до природи як намагання подолати суперечності в системі «людина-природа» знайшли своє відображення в працях Е. Гірусова, Д. Гришина, М. Нікітіна, С. Семенова, В. Сухомлинського та ін.

Значний інтерес становить досвід науковців, які розробили теоретико-методологічні та методичні засади екологічного виховання як важливого напрямку гуманізації освіти школярів (Г. Білявський, О. Плахотник, Г. Пустовіт, Б. Райнов, О. Савченко, А. Степанюк), окреслили психолого-педагогічні умови екологічного навчання й виховання (С. Глазачов, С. Дерябо, Б. Навроцький, Н. Падун, С. Петров, О. Пруцакова), схарактеризували особливості екологічної освіти на рівні безперервної освіти – від дошкільної до післядипломної (В. Маршицька, З. Плохій, Л. Різник, А. Халімов, Л. Шаповал).

Зважаючи на необхідність перегляду складових діалогу «людина – природа», акцентуючи при цьому увагу на етнокультурних варіантах ціннісного ставлення людини до природи, що потребують детального аналізу

й рефлексії, ми здійснили, спираючись на дослідження В. Горського, В. Крисаченка, І. Огородника, В. Огородника, і дійшли висновку про унікальність такого діалогу.

Досліджуючи аксіологічний підхід в освіті, ми звернули увагу на дослідження науковців етнокультурного компонента в процесі формування ціннісної позиції людини щодо природи, який ґрунтується на певній ідеології, спирається, насамперед, на природознавство і є педагогічною системою, побудованою на принципах, цінностях та механізмах національної й світової культури.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Римаренка, який вважає, що етнічне виховання є «цілеспрямованим, регульованим процесом утвердження національної самосвідомості, національних почуттів, національних традицій, національного характеру й національних особливостей психології, самоцінностей національно-специфічного (особливого), мовних, естетичних, етичних та інших цінностей народів, усього, що сприяє всебічному становленню національного. Утвердження дійсно демократичних ідеалів здійснюється шляхом не звуження національної сфери, її витіснення чи приниження, а всебічного відродження та розвитку національного, збагачення в ньому прогресивних елементів, загальнолюдських цінностей» [3, с. 272].

Особливе місце в національному вихованні посідають народні традиції. Саме вони, акумулюючи такі моральні категорії, як: відповідальність, гідність, совість, терплячість, любов, співчуття, потреба в добротворчій діяльності, гуманне ставлення до всього живого тощо, – які є необхідною умовою відтворення гармонії в системі «суспільство-природа» й самотвердження людини, стають важливими чинниками її світоглядного зростання.

Нами проаналізовано етнічні цінності в системі екологічної освіти, які для людини мають пріоритетне значення, і їм вона підпорядковує своє життя.

**Мета статті** – визначити роль етнокультурного компонента в процесі формування ціннісної позиції дитини щодо природи.

Відомо, що зміст будь-якої системи цінностей визначається, перш за все, характером головного ідеалу, покладеного в основу, тобто розташованого на вершині ієрархії. Вся етика формується навколо «прихованого» центру. У християнстві й у подібних до нього релігійних системах головним ідеалом є Бог, у ліберальних системах – Свобода, в екологічних – природне середовище тощо, що втілюють у собі абсолют Добра, Блага тощо. При цьому більшість людей сприймає їх існування інтуїтивно, не завжди виразно. І саме це стає єдиною й найважливішою опорою етики. Бо звідси, на нашу думку, починається справедливість і сумління, без яких усі етичні принципи перетворюються на порожні «інструкції».

Екологічна освіта повинна мати специфіку залежно від того, представники якого народу залучені до неї. На підставі знань про особливості будь-якого народу можна зробити цей процес оптимальним, оскільки є

можливість дослідити національну специфіку, сприяти розгортанню виховного потенціалу представників конкретних народів; враховувати історичний досвід різних народів; особливості адаптації людей різних національностей до виховних заходів тощо.

У гармонізації відносин людини й природи значні резерви має етнокультурний компонент як регіональний простір, основними можливостями якого є: створення єдиної системи екологічної освіти; становлення та розвиток регіонального екологічного освітнього простору; урахування соціально-економічних, культурних, демографічних особливостей у проектуванні змісту освіти в кожному освітньому субрегіоні, районі; відродження елементів народної культури та залучення дітей до народних традицій бережливого ставлення до природи, до природних багатств, до здоров'я, до розумного природокористування тощо.

Народна екологічна культура формувалася впродовж віків, систематизувалася й закріплювалася в своєрідному «екологічному коді» – у звичаях, традиціях, обрядах, стереотипах поведінки, у правилах і законах взаємодії з природою, які необхідно використовувати й у наукових дослідженнях, і в освітньому процесі.

Екологізм культури будь-якого народу зумовлений, насамперед, соціально-економічними особливостями його побуту, характером соціального досвіду, що залежить від природнокліматичних умов географічного простору. Господарчо-виробнича діяльність, матеріальна й духовна культура розвивалися під впливом географічного середовища. Традиційний тип господарювання, способи життя та побут, особливості житла й національного костюма, раціону харчування та національної кухні, декоративно-ужиткове мистецтво, народна хореографія, усна поетична творчість, музична культура, моральне обличчя й менталітет – на всьому є відбиток природи. Природне, соціальне та особистісне віддзеркалюють той духовний простір, у межах якого стихійно народжувались ціннісні уявлення й імперативи, неписані правила виробничої та побутової поведінки щодо збереження й захисту природного середовища як джерела життя та добробуту.

Як зазначають вітчизняні й зарубіжні дослідники (К. Ахіяров, Е. Гірусов, В. Горський, Е. Морен, Л. Нечепоренко), в історії кожного народу є чимало стійких національних і культурних традицій, що передавалися з покоління в покоління. Тому історичні і культурні традиції, народна творчість мають увійти до світоглядних настанов, а усвідомлення універсального характеру природи в житті людини має стати пріоритетним у системі духовних цінностей й орієнтирів.

Звернення до духовного досвіду минулого, досвіду спілкування з природою, який формував духовно-моральний образ людини через її взаємозв'язок з довкіллям, творче переосмислення всього раціонального, природовідповідного можуть принести реальну користь у процесі розв'язання культурно-екологічних проблем і стати елементом системи екологічної освіти [4].

Як свідчать наукові джерела, на початкових етапах історії людині було притаманне шанобливе ставлення до природи, навіть обожнення її. Світогляд, домінантою якого була природа як досконалість, гармонія, логос (закон, порядок), детермінував життєву позицію людини – намагання злагоджено жити з природою, з'єднатися з нею. «Це було пов'язано з повною залежністю людини від природи» [1, с. 27].

Такою ж поважною моральною позицією людини щодо природи була гармонія античності. Гармонія керує думками та вчинками й середньовічної людини, яка, як вважає М. Павловський, «звертається до природи як до богині, божественної матері, абсолютного монарха й зрештою як до царства природи та царства Бога й людини» [2, с. 172].

Майже всі дослідники констатують той факт, що початки абстрагування й аксіологічного віддалення людини від природи припадають на добу Відродження, коли саме визнання особистості співтворцем природи трансформується в бажання перетворити природу на власний розсуд, коли природу розуміють як місце діяльності людей, деяку інертну, мертву силу, що потребує підкорення, конструювання, як деяку множину пасивних об'єктів, що використовуються й удосконалюються людиною [2, с. 172].

З утилітарно-прагматичної позиції людини щодо природи, яка стала реальністю Нового часу, природа сприймалася виключно як споживацька цінність, ресурс і додаток до «розуму й інтелекту». Панування думки, що природа не є храмом, а лише майстернею, у якій людина – працівник, виправдовувало величезні за обсягом втручання людей в інше єство, виштовхувало природу на периферію цивілізації.

Природа в ХХ ст. зазнала суттєвого впливу з боку науково-технічного прогресу, який призвів до порушення процесів коеволюції: обмеження ресурсів на земній кулі, глобальні екологічні катастрофи, погіршення здоров'я тощо.

Людина в глибокій рефлексії відносин з природою опинилася перед альтернативою: або вона формує нову ціннісну позицію – відповідальне співвідношення потреб суспільства й можливостей природи, визнання людства частиною природи, або вона не буде мати можливості зупинити загрозливий хід подій.

Ідеї не в змозі проникнути в свідомість людей без цілеспрямованого особистісного впливу на них, тому формування нового мислення щодо природи є пріоритетним завданням сьогодення.

Аналіз аксіологічної позиції людини щодо природи на основі етнологічного підходу доводить, що світ і природа на світоглядному рівні українського народу ніколи не вилучалися зі сфери моральних категорій.

**Висновки.** У процесі формування ціннісної позиції дитини щодо природи важливим є пошук педагогічних моделей етнічного виховання, у яких наголошено на можливості етнокультурної варіативності в двох аспектах: у процесі формування особистості з урахуванням її специфічних рис і національного характеру (менталітету); у процесі соціалізації



загальнолюдських цінностей як найбільш повного відображення національного.

Процес формування ціннісного ставлення дитини до природи залежить не лише від зміни змісту освітнього процесу, а й від урахування у виховній діяльності історичного досвіду народу. На підставі знань про національні особливості того чи іншого народу є можливість дослідити національну специфіку, сприяти пошукам виховного потенціалу конкретних народів, враховувати їх історичний досвід, особливості сприйняття людьми різних національностей певних виховних впливів, а також вивчати рефлексію народів щодо їх історичної взаємодії з геокультурним природним середовищем.

#### **Список використаної літератури**

1. Большаков А. В., Грехнев В. С., Добрынина В. И. Основы философских знаний : учеб. пособие. Москва : Общество «Знание» России, 1994. 247 с.
2. Павловський М. А. Стратегія розвитку суспільства: Україна і світ : монографія. Київ : Техніка, 2011. 312 с.
3. Римаренко Ю. І. Національний розвій України: проблеми і перспективи : монографія. Київ : Юрінком, 1995. 272 с.
4. Dominic III R. H. Ecological movement in Germany : monograph. Indiana University press, 2012. 283 p.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2018*

#### **Барлит О. А., Барлит А. Ю. Роль этнокультурного компонента в процессе формирования ценностной позиции ребенка относительно природы**

*В статье анализируется роль этнокультурного компонента в процессе формирования ценностной позиции ребенка к природе. Отмечается, что в процессе формирования ценностной позиции ребенка к природе важным является поиск педагогических моделей этнического воспитания, в которых подчеркиваются возможности этнокультурной вариативности в двух аспектах: в процессе формирования личности с учетом ее специфических черт и национального характера (менталитета) в процессе социализации общечеловеческих ценностей как наиболее полного отражения национального.*

**Ключевые слова:** этнокультурный компонент, этническое воспитание, этнические ценности, этнометодологический подход.

#### **Barlit O., Barlit A. The Role of the Ethnocultural Component in the Process of Forming the Valuable Position of the Child to Nature**

*The article analyzes the role of ethnocultural component in the process of formation of the valuable position of the child to nature. It is emphasized that in the process of formation of the valuable position of the child to nature it is important to find pedagogical models of ethnic education, which emphasize the possibility of ethnocultural variability in two aspects: in the process of formation of the person taking into account its specific features and national character (mentality); in the process of socialization of universal values as the most complete reflection of the national.*

*The theoretical analysis of the basis of the ethnosocial existence of a man in a certain geocultural space, which we are conducting, characterizes, first of all, the conditions for the development of his moral education, involvement in dialogue with nature, promotes the development of a system of education with national peculiarities.*

*Environmental education should have specificity, depending on which members of specific peoples are attracted to it.*

*The national ecological culture has been formed for centuries, systematized and fixed in a kind of «ecological code»: in customs, traditions, rituals, stereotypes of behavior, in the rules and laws of interaction with nature, which must be used both in scientific research and in the educational process.*

*On the basis of knowledge of the peculiarities of any people, this process can be optimized, since it is possible to study the national specificity, promote the development of educational potential of members of specific peoples; take into account the historical experience of different peoples; features of adaptation of people of different nationalities to educational activities, etc.*

**Key words:** *ethno-cultural component, ethnic education, ethnic values, ethnomethodological approach.*

І. О. ГОГОЛЬ

викладач

Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ

## ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МАРКЕТОЛОГА ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Статтю присвячено визначенню професійно важливих якостей особистості фахівців з маркетингу, які становлять основу культури професійного спілкування. Розглянуто зміст маркетингу як професійної діяльності та основні види діяльності маркетолога. Визначено сутність поняття «професійно важливі якості», визначено їх основні категорії: провідні та базові. На основі змісту професіограми визначено здібності (аналітичні, інтелектуальні, комунікативні, організаційні) і професійно важливі якості особистості маркетолога та надано їх характеристику.*

**Ключові слова:** маркетинг, культура професійного спілкування, професійне спілкування, професіограма, професійно важливі якості, маркетолог.

Процеси інтеграції до світової спільноти, зокрема в галузі економіки, приводять до змін у кваліфікаційних вимогах, що висуваються до сучасного економіста, маркетолога. За цих умов особливого значення набувають такі якості випускника вищого закладу освіти, як високий професіоналізм, креативність, здатність до самоосвіти, до професійного спілкування та кваліфікованої професійної діяльності.

Теоретичні й практичні аспекти професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, зокрема майбутніх маркетологів, до професійного та ділового спілкування досліджували П. Бавіна, О. Васічкіна, Л. Віхляєва, Н. Волкова, І. Горбуліч, В. Квартальнова, М. Макаренко, І. Ромащенко, Т. Шепеленко та ін.

У дисертаційних роботах останніх років розкрито різні аспекти професійної підготовки майбутніх маркетологів: теоретико-методичні засади формування в майбутніх маркетологів професійних компетенцій (М. Вачевський), технологія професійної підготовки майбутніх маркетологів у вищому економічному навчальному закладі (В. Майковська), формування професійної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу сфери управління в процесі вивчення фахових дисциплін (І. Ромащенко), формування інформаційно-професійної компетентності майбутніх маркетологів (О. Бобкова), педагогічні умови професійної підготовки майбутніх маркетологів сфери послуг (В. Жуковські), формування комунікативної компетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки (М. Акічева), підготовка майбутніх фахівців з маркетингу до ділового спілкування засобами професійно орієнтованої технології (І. Горбуліч), технологія розвитку критичного мислення майбутніх менеджерів в професійно зорієнтованій підготовці до ділового спілкування (К. Климова).

Відзначаючи беззаперечну значущість здобутків теоретичних і практичних розвідок, зауважимо, що затребуваність професії маркетолога в сучасній економічній сфері актуалізує проблему професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, такий її напрям, як формування культури професійного спілкування, що на сьогодні практично не знайшов висвітлення в дисертаційних роботах, незважаючи на його значущість для теорії й практики професійної освіти маркетологів.

**Мета статті** – визначити професійно важливі якості майбутніх фахівців з маркетингу, які становлять основу культури професійного спілкування.

Маркетинг – це напрям економічної діяльності, спрямований на просування продукції до споживача, заняття визначеної ринкової ніші шляхом дослідження ринкової кон'юнктури певної групи товарів на ринку. Мета маркетингової діяльності – дослідити потреби й попит споживачів на визначений товар, просунути його на ринку, максимізувати збут і прибуток.

Види діяльності маркетолога, що домінують:

- підготовка проектів з просування й реалізації продукції;
- проведення опитувань потенційних споживачів про товари, які просуваються на ринок (анкетування тощо);
- збір інформації про товари схожих груп, схожі ситуації на ринку;
- збір інформації про торгові марки, фірми, які здійснюють випуск схожих товарів, комерційної інформації;
- проведення рекламних акцій і презентацій нової продукції;
- формування іміджу товару на ринку [4].

Важливо підкреслити, що професія «маркетолог» належить до типу професій «людина – людина», а, отже, ефективність її виконання буде значною мірою залежати від комунікативних якостей особистості фахівця. Тобто, крім професійних знань та вмінь, фахівцю-маркетологу необхідно володіти комунікативними вміннями й навичками, які становлять основу культури професійного спілкування.

Поняття «культура професійного спілкування маркетолога» визначаємо як особистісну інтегративну характеристику, яка забезпечує професійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію маркетолога із споживачами маркетингових послуг, що зумовлено потребами маркетингової діяльності й спрямоване на досягнення позитивного результату. Ефективна професійна суб'єкт-суб'єктна взаємодія можлива за умов сформованості у фахівця певних професійно важливих якостей.

Сучасні дослідження професійно важливих якостей (А. Карпов Є. Климов, В. Шадриков) проводять на основі системного підходу. Будь-яка діяльність реалізується на базі системи професійно важливих якостей. Це означає, по-перше, що кожна діяльність вимагає певної сукупності професійно важливих якостей, а по-друге, остання є не «механічного» сумою якостей, а їх закономірно організованою системою. Сама система професійно важливих якостей виступає як певний симптомокомплекс суб'єктних властивостей, які є специфічними для тієї чи іншої діяльності.

Він не заданий у готовому вигляді, а формується в суб'єкта в ході оволодіння ним діяльністю. Більше того, не лише для діяльності загалом, а й для її основних компонентів (ключових дій, основних функцій тощо) також формуються специфічні підсистеми професійно важливих якостей. Тому з внутрішнього – власне психологічного боку – процес діяльності являє собою динамічну зміну цілісних підсистем професійно важливих якостей, що забезпечують кожен етап професійної діяльності.

Формування професійно важливих якостей – складний і довготривалий процес. Суть його А. Карпов визначає як функціональне об'єднання окремих професійно важливих якостей, коли вони виявляють себе в режимі взаємодії. Таким чином, «в процесі формування психологічної системи діяльності відбувається своєрідна функціональна настройка психічних функцій на досягнення цілей діяльності» [3].

Зокрема, А. Карпов виділяє дві категорії професійно важливих якостей. По-перше, професійно важливі якості, які характеризуються найбільшим безпосереднім зв'язком з параметрами професійної діяльності. Вони позначаються поняттям «*провідні професійно важливі якості*». По-друге, ті професійно важливі якості, які мають найбільше число внутрішньосистемних зв'язків з іншими якостями, тобто характеризуються найбільшою структурною вагою і, отже, посідають центральне місце у всій системі якостей. Вони позначаються поняттям «*базові професійно важливі якості*». «Саме базові професійно важливі якості є основою для формування підсистем професійно важливих якостей загалом. Навколо них і на їх базі об'єднуються, структуруються й співорганізуються всі інші якості суб'єкта, необхідні для забезпечення діяльності і (або) її основних дій, функцій. Одна й та сама професійно важлива якість у різних випадках може виступати або як провідна, або як базова, або як те й інше одночасно. В останньому випадку значущість професійно важливих якостей для забезпечення ефективної діяльності є найвищою [3].

Так, В. Шадріков зазначає, що професійно важливі якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи й вимоги діяльності, набуваючи особистісного характеру [7].

Таким чином, структура професійно важливих якостей – це складне й внутрішньо диференційоване системне утворення, яке детермінує успішність освоєння та виконання професійної (трудової) діяльності.

Системний опис професійно важливих якостей для конкретної професії можна знайти лише в спеціальних прикладних дослідженнях. Існуючі сучасні психограми перераховують професійно важливі якості, що входять до тих чи інших категорій для певного виду діяльності, найчастіше вказуються необхідні якості й небажані (антиякості) фахівця.

Для надання індивідуально-особистісної характеристики маркетолога цікавим є підхід Р. Гейзерської, на думку якої, процес професійного становлення особистості характеризується індивідуальністю, що дає можливість розглядати індивідуальність професіонала як вищий рівень розвитку особистос-

ті. Дослідниця зазначає, що необхідність вивчення особистісного становлення професіонала, насамперед, пов'язана з виявленням професійно значущих якостей людини. При цьому виокремлення професійно значущих якостей залежить від структури особистості фахівця, що є визначальним фактором при розподілі цих якостей на підструктури. Так, авторка характеризує особистість професіонала як певну сукупність професійно значущих якостей, яка складається із чотирьох ієрархічно пов'язаних між собою рівнів: 1) індивідуально-виконавчого, або інструментального, що пов'язаний із сприйняттям людини як суб'єкта діяльності чи зовнішньої активності; 2) індивідуально-психологічного, що передбачає розкриття індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей, на базі яких розвивається здатність до продуктивної праці та ефективної діяльності; 3) соціально-психологічного, що пов'язано зі створенням соціально-психологічного портрету особистості професіонала; 4) духовно-культурного, що характеризує людину як вільну особистість, яка конститує свій життєвий світ [1].

На підставі поданої структури особистості професіонала науковці виділяють чотири рівні індивідуально-ділових якостей особистості: *перший рівень* визначає діяльнісні й поведінкові якості людини, її здатність практично діяти в професійному середовищі, що виявляється в певній поведінці; *другий рівень* відображає групу індивідуально-психологічних властивостей і якостей особистості; *третій рівень* пов'язаний із соціально-психологічними якостями людини, які забезпечують і визначають характер її спілкування та взаємодії з іншими людьми, форми її соціальної адаптації; *четвертий рівень* визначає духовно-моральні якості людини, у яких відображається ступінь особистісної зрілості фахівця. Таким чином, підсумовує дослідниця, професіоналізм не може бути зведений до самого лише оволодіння певними знаннями, навичками й уміннями, а передбачає, перелусім, оволодіння професійно значущими якостями, що зумовлюють прагнення особистості до професійного самовдосконалення [1, с. 94].

Визначення професійно важливих якостей фахівця будь-якої професії безпосередньо пов'язано зі змістом самої професії, що відображено в професіограмі.

Так, О. Романова розглядає зміст поняття «професіограма» як загальну характеристику професії та вимог до спеціаліста, що дає підстави виділити види професійної діяльності фахівця економічного профілю: взаємодія з іншими людьми в організаціях з метою досягнення професійної мети та економічного успіху; виконання організаційних обов'язків, підпорядкованість вищим за рангом організаціям; дослідження попиту й пропозицій на ринку; планування організаційної діяльності та пошук й використання необхідних засобів та ресурсів для кращого досягнення основної мети організації; спілкування, що виявляється в процесі встановлення та розвитку взаємодії між персоналом або іншими організаціями; розробка бізнес-плану й контроль за його реалізацією; проведення ділових переговорів, бесід з клієнтами, презентацій [6].

Розробка професійного портрету фахівця, як вважають дослідники, ведеться на основі кваліфікаційних вимог до фахівця відповідно рівня, ступеня освіти, за напрямками підготовки й спеціальностями, результатами спеціальних досліджень діяльності фахівця. Тобто модель фахівця втілює об'єктивні вимоги до його підготовки, а відповідність вказаній моделі є необхідною умовою успіху спеціаліста в професійній діяльності.

У професіограмі зазначають такі здібності майбутнього маркетолога, що забезпечують успіх виконання професійної діяльності: добре розвинені аналітичні здібності (уміння отримувати та аналізувати необхідну інформацію, оцінювати, порівнювати та засвоювати її), високий рівень понятійного мислення; уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях; здатність володіти собою; розвиток організаторських здібностей, що містять у собі такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, творчий підхід; розвиток комунікативних здатностей, а саме: уміння налаштовувати контакт зі співрозмовником, розвиток навичок вербального та невербального спілкування, професійна компетентність тощо [4, с. 173].

На підставі аналізу розглянутих вище досліджень і погоджуючись із позицією І. Горбулін, вважаємо, що зміст *професіограми маркетолога, у контексті ділового спілкування*, можна розуміти як інтегративну характеристику особистості фахівця, що вирізняється сукупністю знань про сутність, структуру та функції професійного спілкування, сформованість умінь щодо здійснення ділового спілкування в маркетинговій сфері та професійно-особистісних якостей, які дають змогу маркетологу на високому рівні виконувати свої обов'язки [2].

Проаналізувавши праці науковців у галузі професійної освіти економістів (З. Картієва, Є. Климов, В. Красніковський, Н. Крилова, Ю. Лавриков, О. Мельничук, В. Пономаренко, А. Путінцев, О. Романова, Б. Соловйов, Ю. Фролов та ін.), а також освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціальності «Маркетинг» (розроблено на кафедрі маркетингу та торговельного підприємства), враховуючи напрацювання І. Горбуліч [2], виділяємо сукупність професійних умінь та професійно-особистісних якостей, що визначають *зміст професіограми майбутнього маркетолога в контексті культури професійного спілкування*:

- устанавлювати контакти, вести переговори та укласти угоди з фірмами-контрагентами необхідних послуг;
- організовувати інноваційні форми ділового спілкування (виставки, ярмарки та інші заходи торгової й комунікаційної діяльності);
- розв'язувати конфлікти та інші етичні проблеми маркетингової діяльності;
- планувати, організовувати й проводити презентації проектів або продуктової лінії компанії клієнтів;
- адаптувати рекламно-інформаційні матеріали підприємства (компанії) до умов ведення бізнесу на внутрішніх і міжнародних ринках;
- готувати маркетингову документацію та звітність;

– нести соціальну відповідальність за діяльність організації (враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві спільноти, суспільство; дотримуватися етики ділового спілкування; реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку; нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї організації);

– здійснювати ефективну комунікаційну взаємодію: спілкуватися державною та, щонайменше, однією з іноземних мов; чітко, послідовно й логічно висловлювати свої думки та переконання; створювати й підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів як передумову ділового успіху; створювати власний імідж, удосконалювати його складові: зовнішній вигляд, манери, ораторське мистецтво, упевненість у собі, позитивну енергетику; виявляти та постійно вдосконалювати гарні манери, культуру мови; переконувати, аргументувати, вести конструктивні переговори, результативні ділові бесіди, плідні дискусії, полеміку; толерантно ставитися до протилежних думок, брати участь у дискусіях, критично ставитися до тенденційної інформації; доводити інформацію до виконавців, тримати їх у курсі справ, зацікавлювати у вирішенні проблем; готувати та проводити публічні виступи в аудиторіях різного типу; відчувати аудиторію; ефективно використовувати невербальні засоби спілкування; добирати та використовувати психолого-педагогічні технології в професійній діяльності;

– готовність до засвоєння нових знань, самовдосконалення: робити самоаналіз, використовувати методи адекватної самооцінки, самокритику, долати власні недоліки та шкідливі звички; реалістично й оптимістично ставитися до себе, спокійно сприймати свої невдачі та вчитися на них; визначати й усвідомлювати межі своїх знань, долати стереотипи мислення та практики, визнавати й аналізувати помилки, зокрема власні; адаптуватися до потоків інформації, що зростають, до наслідків науково-технічного прогресу, розуміти необхідність професійної мобільності; розвивати потенціал лідера, підприємливість і вміння йти на виправданий ризик.

Отже, для продуктивного здійснення професійної діяльності майбутні фахівці з маркетингу в контексті культури професійного спілкування мають володіти певними знаннями, уміннями та навичками, а саме:

– усвідомлювати значення ділового спілкування як важливої складової професійної діяльності маркетолога; прагнути до володіння знаннями в галузі ділового спілкування;

– оволодіти умінням та навичками будувати стратегію власної професійної діяльності;

– мати розвинені професійно важливі якості, що дають змогу будувати професійну взаємодію та сприяють ефективному професійному спілкуванню із суб'єктами маркетингової діяльності. Суб'єктами професійної маркетингової взаємодії виступають продавець та потенційний покупець (клієнт), представник товарів і послуг та потенційний споживач; маркетолог та різні суб'єкти економічної діяльності: представники фірми,



зокрема з вироблення товарів, керівники (організацій, відділів), персонал, постачальники товарів, агенти з продажу, посередники тощо.

У професіограмі маркетолога виділено якості особистості (здібності, особистісні риси, інтереси й схильності), наявність яких сприяє успішності виконання професійної діяльності [5]. До здібностей фахівця маркетолога належать:

- аналітичні здібності (збір та обробка інформації, її оцінювання, порівняння, узагальнення);
- інтелектуальні здібності (критичність мислення, вибір способів діяльності, прогнозування результатів);
- комунікативні здібності (відкритість у спілкуванні, встановлення контакту, налагодження взаємин, розвиненість вмінь вербального й невербального спілкування, професійна компетентність тощо);
- організаторські здібності (постановка цілей, планування, розподіл обов'язків між людьми, вплив на інших людей, управління їх діями людей).

**Висновки.** Враховуючи особливості професійної діяльності маркетолога, узагальнюючи зміст його професіограми, вважаємо, що до професійно важливих особистісних якостей маркетолога в контексті культури професійного спілкування можна зарахувати креативність (схильність до творчості); ерудованість; критичність; вимогливість; відповідальність (здатність брати на себе відповідальність за результати діяльності); гнучкість (уміння адекватно реагувати на зміни у професійних ситуаціях); прагнення до порядку, технологічності й нормативності; енергійність; впевненість у собі, прийнятих рішеннях; рішучість; цілеспрямованість, дієвість; самовладання та самоконтроль; прагнення до постійного особистісного зростання.

Перспективним напрямом подальших досліджень є створення педагогічних умов для формування й розвитку зазначених якостей у майбутніх фахівців-маркетологів під час навчання у закладах вищої освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Донецьк, 2008. 220 с.
2. Горбуліч І. О. Підготовка майбутніх фахівців з маркетингу до ділового спілкування засобами професійно-орієнтованої технології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 293 с.
3. Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности. Психология труда : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. А. В. Карпова. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
4. Маркетинг : підручник / В. Руделіус, О. М. Азорян, Н. О. Бобенко та ін. ; ред.-упоряд. О. І. Сидоренко, Л. С. Макарова. Київ : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2008. 648 с.
5. Професіограми. URL: <http://stepmnvk.net.ua/profes%D1%96ogrami.html> (дата звернення: 12.01.2018).
6. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 464 с.

7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. Москва : Логос, 1996. 200 с.

*Стаття надійшла до редакції 30.01.2018*

---

**Гоголь И. А. Профессионально важные качества маркетолога как составляющая культуры профессионального общения**

*Статья посвящена определению профессионально важных качеств личности специалистов по маркетингу, которые составляют основу культуры профессионального общения. Рассмотрены содержание маркетинга как профессиональной деятельности и основные виды деятельности маркетолога. Дано определение понятия «профессионально важные качества», выделены их основные категории: ведущие и базовые. На основе содержания профессиограммы выделены способности (аналитические, интеллектуальные, коммуникативные, организационные) и профессионально важные качества личности маркетолога и дана их характеристика.*

**Ключевые слова:** маркетинг, культура профессионального общения, профессиональное общение, профессиограмма, профессионально важные качества личности, маркетолог.

**Gogol I. Professionally Important Marketer Qualities as a Component in the Culture of Professional Communication**

*The article is devoted to the definition of professionally important qualities of the personality of marketing specialists, which form the basis of the culture of professional communication. The article deals with the content of marketing as a professional activity and the main activities of a marketer. The essence of the concept of «professionally important qualities» is determined, their main categories are defined: leading and basic. It is substantiated that the structure of professionally important qualities is a complicated and internally differentiated system education, which determines the success of mastering and performing professional (labor) activity.*

*It is determined that the content of a professional marketer in the context of business communication can be understood as an integrative characteristic of the personality of a specialist characterized by a combination of knowledge about the essence, structure and functions of professional communication, the formation of abilities for the implementation of business communication in the marketing sphere and the professional personal qualities that allow the marketer perform their duties at a high level. On the basis of the content, the profессиограмма has defined abilities: analytical (collection and processing of information, its evaluation, comparison, generalization); intellectual (critical thinking, choice of ways of activity, forecasting of results), communicative (openness in communication, establishing contact, establishing relationships, development of skills of verbal and nonverbal communication, professional competence, etc.), organizational (goal setting, planning, division of responsibilities between people, influence on other people, management of their actions of people).*

*The professionally important personal qualities of a marketer in the context of the culture of professional communication are outlined: creativity (propensity to creativity); erudition; criticality; demanding responsibility (ability to assume responsibility for performance); flexibility (ability to respond adequately to changes in professional situations); desire for order, manufacturability and normativity; energy; self-confidence, decisions taken; determination; purposefulness, efficiency; self-control and self-control; the desire for constant personal growth.*

**Key words:** marketing, culture of professional communication, professional communication, professional psychology, professionally important qualities, marketer.

УДК 811.111:378.8:81'42:009 (044.6)

А. С. ДРАЧ

старший викладач

Запорізький національний університет

## КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

*Статтю присвячено розгляду концептуальної моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм. Визначено мету, завдання, принципи, педагогічні умови, зміст, форми, методи навчання, компоненти, критерії та рівні сформованості читацької компетентності засобами навчальних комп'ютерних програм. Розроблена модель ґрунтується на основних концептуальних засадах змісту педагогічної освіти та враховує умови й фактори, провідні тенденції, базується на вдосконаленому змісті психолого-педагогічних предметів і дисциплін спеціалізації, включає традиційні й інноваційні (інформаційно-комунікаційні) технології, механізми їх застосування. Представлено блоки моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм, до яких увійшли цільовий, змістовно-операційний, результативний блок.*

**Ключові слова:** *читацька компетентність, концептуальна модель, навчальна комп'ютерна програма, засоби, організаційно-педагогічні умови, критерії сформованості.*

Аналіз наукової літератури, щодо проблем дослідження, державних документів, навчальних планів і програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей, наші роздуми та власний педагогічний досвід дали змогу розробити концепцію формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм (НКП) та подати її у вигляді педагогічної моделі.

У сучасному суспільстві ключову роль відіграє доступність інформації, результати вилучення, аналізу, осмислення та рефлексії текстів, опрацювання їхнього змісту, що здебільшого визначається рівнем сформованості читацької компетентності. Отже, створення моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм зумовлює *актуальність* цієї статті.

Розробка моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами комп'ютерних програм освітнього призначення є складним, багатокомпонентним феноменом, що відображає соціальний імператив сучасного інформаційного простору, являє собою непросте завдання педагогічного моделювання, яке полягає в створенні такої моделі, яка б максимально точно, повно й адекватно представила всі необхідні елементи, що входять до процесу формування цієї особистісної якості, і забезпечувала результативність.

Створенню моделей навчання іноземних мов з використанням НКП присвячені праці багатьох науковців. Розроблено моделі навчання читання (Т. О. Вдовіна [2], Т. О. Пахомова [10], О. Н. Шкловська [12] та ін.), обґрунтовано моделі навчання іноземної мови з використанням комп'ютерних програм у ЗВО (П. Г. Асоянц [1], О. О. Москалець [6], С. В. Радецька [7]).

Незважаючи на наявність досліджень, присвячених моделюванню процесу формування вмінь читання, проблема розробки моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП є невирішеною. З огляду на важливість окресленої проблеми, вважаємо доцільним у межах нашого дослідження обґрунтування моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП.

*Метою статті* є обґрунтування моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП. Під моделлю навчання ми, слідом за Н. П. Волковою та О. Б. Тарнопольським, розуміємо «схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу» [3, с. 10].

У педагогічному словнику термін «педагогічне моделювання» визначено як матеріальну й умовну імітацію реально існуючої педагогічної системи шляхом формування моделей, які створюють принципи організації та функціонування цієї системи [4, с. 213]. Особливої значущості метод моделювання набуває в процесі формування компетентностей майбутніх фахівців.

Розробляючи модель формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм (НКП), ми керувалися, по-перше, аналізом досвіду підготовки студентів у ЗВО України; по-друге, власним досвідом викладання іноземної мови в Запорізькому національному університеті.

Таким чином, під педагогічною моделлю формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП ми розуміємо впорядковану сукупність структурних компонентів, зміст яких визначає особливість і своєрідність формування цього складного особистісного ресурсу під час професійної підготовки.

*Об'єктом моделювання* в нашому дослідженні є процес формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП. *Предмет моделювання* – педагогічні заходи, що забезпечують ефективність і результативність процесу формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП.

*Мета педагогічної моделі* – на концептуальних засадах сучасної педагогічної освіти розробити педагогічні заходи, що забезпечують ефективність і результативність процесу формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП.

У моделі основними структурними елементами формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП, взаємодія яких забезпечує її функціонування та цілісність, є *цільовий, змістовно-операційний і результативний блоки*.

Керуючою інстанцією відносно всіх інших блоків поданої моделі є **цільовий блок** (рис. 1), що визначається соціальним замовленням суспільства до випускників ЗВО з достатнім рівнем сформованості читацької компетентності. Обґрунтування соціального замовлення знаходить відображення в нормативних освітянських документах та визначає мету моделі – формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП.

Державну політику врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання та професійної підготовки громадян України визначено в таких документах державної ваги, як: Закон України «Про вищу освіту» (2011 р.), Державний стандарт вищої освіти (2011 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003 р.) тощо. Державна цільова комплексна програма «Вчитель» (2002 р.) окреслює коло питань, що стосуються розв'язання проблем підготовки та професійної діяльності педагогічних працівників, провідним з яких є адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти до потреб суспільства, що сприятиме готовності випускників до мінливих умов сучасного ринку праці.

**Змістовно-операційний блок** моделі (рис. 1) містить розроблену нами на підґрунті опрацювання освітньо-професійних програм і навчальних планів систему формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП:

- теоретичний аспект: засвоєння системи базових знань з теорії та практики використання НКП у формуванні читацької компетентності;
- практичний аспект: формування системи знань, умінь і навичок іншомовного читання;
- особистісний аспект: здійснення корекції та контролю через систему завдань на формування читацької компетентності засобами НКП.

Враховуючи особливості професійно-педагогічної діяльності, специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а саме НКП для навчання іншомовного читання, а також особливості формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов, нами визначено та обґрунтовано відповідні принципи та організаційно-педагогічні умови.

До принципів формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП нами було зараховано такі: *загальнодидактичні, андрагогічні, спеціальні*.

У статті визначено та обґрунтовано відповідні організаційно-педагогічні умови: формування уявлення майбутніх учителів іноземних мов про навчальні можливості НКП, спрямування пізнавально-практичної

діяльності на реалізацію НКП; орієнтація змісту, форм, методів, засобів навчання іноземних мов на формування читацької компетентності у студентів-філологів засобами НКП; створення технології формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням особливостей НКП.

*Першою умовою* визначено формування уявлення майбутніх учителів іноземних мов про навчальні можливості НКП; спрямування пізнавально-практичної діяльності на реалізацію НКП завдяки поєднанню різних форм і методів формування в майбутніх учителів іноземних мов у межах дистанційного спецкурсу, онлайн-семінару, упровадженого в період навчання.

*Другою умовою* визначено орієнтацію змісту, форм, методів, засобів навчання іноземних мов на формування читацької компетентності в студентів-філологів засобами НКП. Уважаємо, що правильній організації роботи з формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами НКП загалом і створенню навчальних програм дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки та навчально-методичних комплексів зокрема сприятиме застосування розробленого нами алгоритму, який складається з п'яти взаємозв'язаних етапів: мотиваційного, базового, формувального, творчого, контрольо-оцінного.

*Третьою умовою* визначено створення технології формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням особливостей НКП, що передбачає: його вибудовування відповідно до етапів навчання іншомовного читання, етапів розробки НКП, поєднання теоретичної частини (оволодіння майбутніми учителями іноземних мов спеціальними професійними знаннями щодо змісту й специфіки НКП; можливостей її застосування в професійній діяльності; правил створення НКП; особливостей урахування авторського права при створенні та реалізації НКП; типових помилок створення й використання НКП та шляхів їх подолання; організації самостійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов).

Реалізація кожної з поданих організаційно-педагогічних умов супроводжується впровадженням спеціально організованих форм (практичні заняття в навчальній аудиторії; практичні заняття в аудиторії інтерактивних технологій; аудиторна та позааудиторна робота (з НКП), самостійна робота; дистанційні онлайн-курси), методів (презентація; науково-методичні семінари; майстер класи; семінари-практикуми; круглі столи); засобів (НКП; мультимедійні засоби; інтерактивний проектор; дистанційна онлайн-платформа; підручники та посібники; словники).

**Результативний блок** (рис. 1) представляє сукупність результатів, на які націлена побудова моделі, та визначає рівень сформованості читацької компетентності в майбутніх учителів іноземних мов за допомогою певних покомпонентних критеріїв і показників рівнів досліджуваної компетентності.

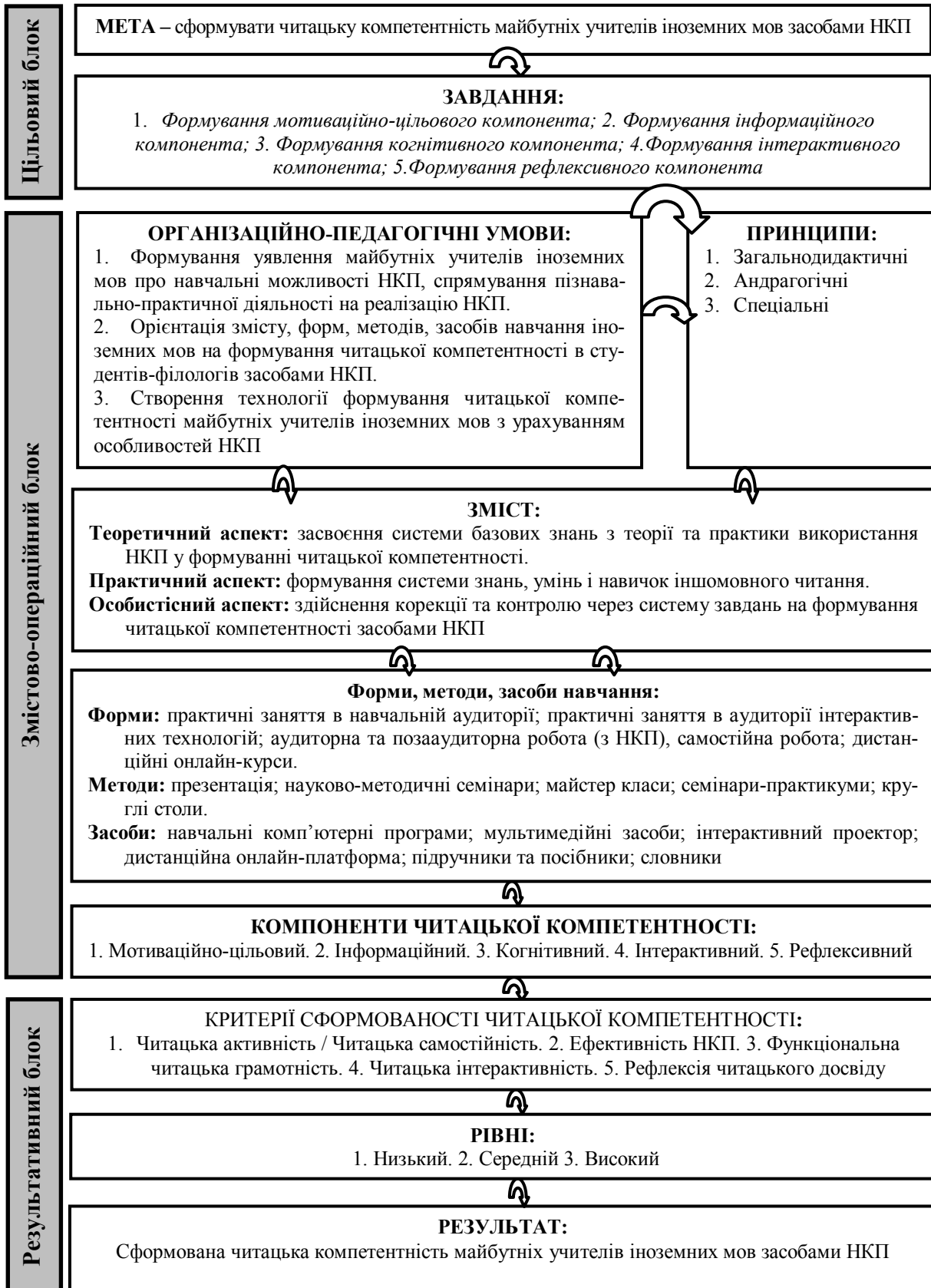


Рис. 1. Модель формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм

Добір і характеристику компонентів читацької компетентності й компонентних критеріїв і показників читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов, які відображають зміст та динамічні характеристики досліджуваного особистісного ресурсу, здійснюємо, виходячи зі структури цього феномену, а також особливостей застосування НКП у навчальному процесі. На основі досліджень І. В. Ставцевої виділяємо такі компоненти читацької компетентності: мотиваційно-цільовий, інформаційний, когнітивний, інтерактивний, рефлексивний [9].

1. *Мотиваційно-цільовий компонент читання* включає в себе вміння точної постановки читацької мети, пошуку й експлікації шляхів її задоволення в інформаційно насиченому просторі, що виражається в читацькій активності та самостійності. Цей компонент відображає читацькі мотиви й способи їх задоволення, включає в себе знання про прийоми ефективною постановки читацьких цілей і завдань, а також уміння ставити їх самостійно й усвідомлено відповідно до читацьких потреб у процесі активного залучення в діяльність читання в інформаційно насиченому просторі [9].

2. *Інформаційний компонент читання* включає в себе вміння використання нових інформаційних технологій для вирішення читацьких завдань, а також дії щодо ефективного пошуку інформації в друкованих та електронних джерелах, її верифікації, відбору в потоках неструктурованих даних, перекладу даних і інформації в категорії знання. Інформаційний компонент компетентності співвідноситься зі знаннями та вміннями пошуку текстів у друкованих і електронних джерелах, а також усвідомленого використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі всієї діяльності читання. [9].

3. *Когнітивний компонент читання* відображає повноту, точність і глибину розуміння друкованого й електронного тексту, включає в себе вміння критично оцінювати читацькі джерела, знаходити в тексті головні та другорядні дані, узагальнювати його тематичний зміст, гнучко змінювати читацькі стратегії залежно від мети читання. Когнітивний компонент компетентності відображає вміння осмисленого розуміння тексту й гіпертексту, а саме: вміння виділяти окремі ключові елементи, узагальнювати, знаходити головні та другорядні факти, співвідносити елементи тексту, згрупувати їх за певними ознаками, робити висновки на основі інформації з тексту, інтерпретувати [9].

4. *Інтерактивний компонент читання* пов'язаний з правильною інтерпретацією змісту тексту й включає в себе вміння компресії прочитаного матеріалу з метою створення соціально значущого вторинного продукту та інформаційної взаємодії з партнерами на основі обміну продуктивними результатами читання. Інтерактивний компонент компетентності включає в себе вміння створювати вторинний продукт на основі прочитаного, пов'язаний із читанням не для себе, а для іншого, що співвідносить читацьку компетентність з категорією взаємодії, без якої неможливо уявити особисту та професійну активність сучасного читача [9].



У широкому розумінні читання можна вважати формою мовного спілкування людини з іншими людьми, яка здійснюється за допомогою тексту, оскільки наявність відправника й одержувача повідомлення – головна умова процесу мовного спілкування – завжди дотримується в ситуації читання. На нашу думку, має місце не лише взаємодія автора та читача, а й читачів між собою, які здійснюють діяльність читання з метою обміну інформацією.

Така форма читацького взаємодії стала особливо актуальною з появою інформаційно-комунікаційних технологій, які залучають читача як у діалог, так і в співавторство, тому що «самостійно визначаючи маршрут навігації і виокремлюючи призначену для користувача-орієнтовану інформацію, зберігаючи, змінюючи і коментуючи її, читач не просто пізнає щось нове, але здійснює комунікативно-пізнавальну діяльність на цій основі, бере безпосередню участь у формуванні нових інформаційних одиниць і трансформації наявного гіпертекстового масиву в індивідуалізоване комунікативний просторі» [9, с. 10].

Загалом у своєму взаємозв'язку когнітивний і інтерактивний компоненти читацької компетентності відповідають за вміння кодувати й декодувати доступну інформацію, згортати та розгортати тексти, що читаються.

*5. Рефлексивний компонент читання* відповідає за осмислення діяльності читання й рефлексію власного читацького досвіду, за отримання інформації з друкованих та електронних джерел. Рефлексивний компонент компетентності включає вміння й готовність оцінювати та аналізувати власний читацький досвід, а також досвід участі в колективних проектах, заснованих на читацькій діяльності з вилучення знань з друкованих та електронних джерел [9].

Рефлексивна діяльність дає змогу студенту усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення, які стають очевидними з аналізу його предметної й комунікативної діяльності та їх продуктів, оскільки студент виявляє себе в тих важливих для нього сферах буття і способах діяльності, які притаманні його індивідуальності. Завдяки рефлексії з'являється усвідомленість – рушійна сила оцінювання й розуміння своєї некомпетентності для здійснення переходу через усвідомлену некомпетентність до усвідомленої компетентності, а потім автоматизації засвоєних читацьких умінь і в більшому зосередженні на читанні, пріоритетному в навчальному та професійному контексті. Саме за допомогою рефлексивної читацької діяльності формується неусвідомлена, або автоматизована, читацька компетентність [10].

Відповідно до компонентів читацької компетентності нами було визначено такі критерії: читацька активність і читацька самостійність (мотиваційно-цільовий компонент), ефективність НКП (інформаційний компонент), функціональна читацька грамотність (когнітивний компонент), читацька інтерактивність (інтерактивний компонент), рефлексія читацького досвіду (рефлексивний компонент).

Керуючись вказівками Л. М. Шапошнікової щодо рівнів навчальної та розумової діяльності, рівні сформованості читацької компетентності майбутніх учителів розуміємо як певні якісні стани, ступені розвитку читацької особистості. Визначення параметрів кожного рівня дає змогу виявити динаміку формування досліджуваної компетентності в навчально-виховному процесі [11].

*Низький (репродуктивний)* рівень – студент виконує поверховий аналіз ситуації, нечітко формулює проблеми, цілі; частіше здійснює інтуїтивний вибір рішення проблеми; у діях переважають стереотипні форми; при аналізі отриманого результату не спирається на потрібні критерії.

*Середній (продуктивний)* рівень – студент може проаналізувати ситуацію, сформулювати проблему, мету, знайти оптимальні способи дій у стандартних ситуаціях, ефективність дій у нестандартних ситуаціях залежить від зовнішніх обставин; при розв'язанні завдань використовує вже апробовані способи дій, здійснює недостатньо повний аналіз отриманого результату, допущених помилок.

*Високий (творчий)* рівень передбачає глибокий аналіз ситуації, чітке формулювання проблеми, студент не має труднощів у пошуку оптимальних способів досягнення поставленої мети як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях; виявляє творчий підхід при розв'язанні завдань, здійснює аналіз отриманого результату, допущених помилок, за необхідності, вибір інших способів розв'язання завдання.

Вважаємо, що дотримання моделі формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов сприятиме формуванню необхідного рівня читацької компетентності засобами НКП, допоможе їм забезпечити різнобічне сприйняття матеріалу, зробить процес викладання більш доступним, прививатиме їм інтерес до предмету навчання.

**Висновки.** Отже, запропонована нами модель є спробою подолати суперечність між об'єктивною необхідністю в підготовці висококваліфікованого учителя іноземних мов, який володіє високим рівнем читацької компетентності, та недоліками, які існують у системі педагогічної вищої освіти, недостатньою увагою до всебічного гармонійного розвитку особистості молодих фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Асоянц П. Г., Синєкоп О. С. До проблеми професійного англомовного письма з комп'ютерною підтримкою. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ : ЕКМО, 2008. Вип. 4. С. 20–27.
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Дрогобич, 2002. 282 с.
3. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського ; Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 226 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2005. Вип. 25. С. 91–94.

6. Москалець О. О. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою з використанням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 274 с.
7. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 260 с.
8. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетентности студентов факультета иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тула, 2006. 23 с.
9. Ставцева И. В. Особенности чтения в современном обществе. *Образование и наука на XXI век* : материалы за 7-а Международна научна практична конференция. Филологични науки. София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011. Т. 12. С. 47–49.
10. Пахомова Т. О. Читання художньої літератури в контексті формування іншомовної компетенції. *Studia Germanica et Romanica: Иноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання* / гол. ред. В. Д. Каліущенко. Донецьк : ДонНУ, 2004. № 1. С. 118–126.
11. Шапошнікова Л. М. Особливості формування іншомовної компетенції у читанні як одного з методів самостійної роботи студентів. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 457–461.
12. Шкловська О. Н. Формування читацької компетенції старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 22 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2018*

---

**Драч А. С. Концептуальная модель формирования читательской компетентности будущих учителей иностранных языков средствами обучающих компьютерных программ**

*Статья посвящена рассмотрению модели формирования читательской компетентности средствами обучающих компьютерных программ в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Определены цели, задачи, принципы, педагогические условия, содержание, формы, методы обучения, компоненты, критерии и уровни сформированности читательской компетентности средствами обучающих компьютерных программ. Разработанная модель базируется на концептуальных основах содержания педагогического образования и учитывает условия и факторы, ведущие тенденции, основывается на усовершенствованном смысле психолого-педагогических предметов и дисциплин специализации, включая традиционные и инновационные (информационно-коммуникационные) технологии, механизмы их применения. Приведены блоки модели формирования читательской компетентности будущих учителей иностранных языков средствами обучающих компьютерных программ: целевой, содержательно-операционный, результативный.*

**Ключевые слова:** читательская компетентность, концептуальная модель, обучающая компьютерная программа, средства, организационно-педагогические условия, критерии сформированности.

**Drach A. The Conceptual Model of Readership Competence Formation for the Future Teachers of Foreign Languages by Means of Educational Computer Programs**

*The article is devoted to the model of readership competence formation by means of educational computer programs in the process of professional training for the future teachers of foreign languages. The purpose, tasks, principles, pedagogical conditions, content, forms, methods of teaching, components, criteria and levels of readership competence formation by means of educational computer programs are determined. The object of modeling in our study is the process of forming the reader's competence of future teachers of foreign languages by*

*means of educational computer program. The subject of modeling is pedagogical measures that ensure the effectiveness and efficiency of the process of forming the reader competence for the future teachers of foreign languages by means of educational computer program. The purpose of the pedagogical model is to develop pedagogical measures on the conceptual bases of modern pedagogical education that ensure the effectiveness and efficiency of the process of forming the reader competence for future teachers of foreign languages by means of educational computer program.*

*The model developed by us is based on the basic conceptual principles of pedagogical education content and takes into account the conditions and factors, the leading tendencies, based on the improved content of psychological and pedagogical subjects and disciplines of specialization, including traditional and innovative (information and communication) technologies, mechanisms of their application. The blocks of the model of readership competence formation by means of educational computer programs are presented: purposeful, content-operational, result. Between all the structural blocks of the proposed model, there is a relationship that allows making changes during the work based on the model.*

*The proposed model is an attempt to overcome the contradiction between the objective need for the preparation of a highly qualified teacher of foreign languages, which has a high level of reader competence, and the disadvantages that exist in the system of pedagogical higher education, insufficient attention to the comprehensive harmonious development of the personality of young professionals. We believe that adherence to the model of forming the readership competence of future teachers of foreign languages will contribute to the formation of the necessary level of reader competence by the educational computer program, will help them to provide a comprehensive perception of the material, make the teaching process more accessible, and will incite them interest in the subject of study.*

**Key words:** *readership competence, conceptual model, educational computer program, means, organizational and pedagogical conditions, formation criteria.*

УДК 37.013

**В. В. ЗАРИЦЬКА**доктор психологічних наук, професор  
Класичний приватний університет**О. С. КОЗАРИК**кандидат педагогічних наук, доцент  
Хортицька національна академія

## ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено висвітленню сутності й значущості емоційного інтелекту в структурі компетентісно спрямованої освіти. Обґрунтовано доцільність розвитку емоційної сфери особистості, взаємозв'язок і взаємовплив афекту та інтелекту в теоретичному, соціальному, педагогічному аспектах, необхідність і можливість не лише існування в психології самого феномену «емоційний інтелект», а й можливість його розвитку як необхідного фактора для успішної діяльності людини на різних вікових етапах життя шляхом створення відповідних умов для здійснення цього процесу.*

**Ключові слова:** емоції, афект, інтелект, емоційний інтелект, емоційна сфера, компетентісно спрямована освіта.

Значення емоційного інтелекту для компетентісно спрямованої освіти є надзвичайно актуальним, бо швидкоплинні процеси, які зумовлюють кардинальні зміни в суспільстві, вимагають від особистості бути суб'єктом власного життя, тобто виявляти максимально можливу активність у виборі власного життєвого шляху.

Процес вибору життєвого шляху стає дуже складним для молоді, яка не готова правильно реагувати на навколишні події, керувати, своїми емоціями, оцінювати свій особистісний потенціал, долати труднощі, викликані змінами у суспільстві; стає проблемою, яку вони не в змозі розв'язати, що часто призводить до вибору ними хибної моделі поведінки або й соціально хибного шляху життя. Доведено, що соціальні зміни в суспільстві на рівні глобальних процесів більш рельєфні й доступні спогляданню, ніж процеси, які відбуваються у свідомості, психіці, внутрішньому стані індивіда.

Психологічний вплив навколишнього середовища багато в чому зумовлює характер спілкування й діяльності, процеси адаптації, засоби та методи життєвизначеності особистості, спричинені особливостями емоційного сприймання цього впливу та здатністю індивіда адекватно реагувати на нього завдяки вмінню керувати власними емоціями.

Практика показує, що найбільших успіхів у житті досягають ті люди, які здатні в критичні моменти взяти себе в руки та не піддаватися як негативним емоціям (гніву, роздратованості, зневіри, страху, стражданням, впаданню у відчай тощо), так і позитивним (захват, надмірна радість,

позитивне здивування тощо), тобто люди, які здатні керувати своїми емоціями.

Якщо людина наділена такою здатністю, то вона розсудливо поводить себе в будь-якій емоційно напруженій ситуації, тобто емоційно розумно діє в кожному конкретному випадку.

У зв'язку із цим останнім часом зростає зацікавленість науковців проблемою співвідношення емоцій і розуму, їх взаємодії та взаємовпливу. Це особливо чітко виявляється в процесі навчання як у школі, так і в закладах вищої освіти. У зв'язку із цим останніми роками вчені доводять, що гарні розумові здібності, високі показники IQ ще не є гарантією успішності людини в житті, у навчанні, у професійній діяльності та в кар'єрному зростанні. Виходить, що високий рівень інтелекту є важливою умовою самореалізації особистості в житті та професії, але недостатньою, бо не менше значення, як показують практика й дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, має здатність будувати позитивні стосунки з іншими людьми, враховуючи їх внутрішній стан, особливості його прояву в емоціях, переживаннях; уміння протистояти стресам і залишатися оптимістом, працювати в команді, незважаючи на окремі невдачі чи перешкоди.

Психологи й філософи слідом за стародавніми мислителями все частіше підкреслюють актуальність проблеми розвитку емоційної сфери людини, її відкритості у своїх емоційних переживаннях [5], пов'язуючи її можливості з гармонійною взаємодією серця й розуму, афекту та інтелекту. Зокрема, Л. Виготський [3] дійшов висновку про існування динамічної смислової системи, яка являє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Він стверджував, що відрив інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афективної, вольової сторони є одним із головних і корінних недоліків усієї традиційної психології. На думку Л. Виготського, єдність афекту й інтелекту виявляється:

– по-перше, у взаємозв'язку і взаємовпливі цих сторін психіки на всіх ступенях розвитку;

– по-друге, у тому, що цей зв'язок є динамічним, причому кожному ступеню розвитку мислення відповідає свій ступінь розвитку афекту.

У сучасному суспільстві проблема розуміння й прояву емоцій стоїть досить гостро, оскільки в ній штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя як еталону, в якому немає місця емоціям.

На думку Е. Яковлевої, усвідомлення власної індивідуальності людиною є не що інше як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається [6].

Відомо, що заборона емоцій призводить до їх витіснення із свідомості людини. У свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компонента, що спричиняє неврози.

Слід зазначити, що проблема під назвою «емоційний інтелект» стає все більш популярною в науковому і бізнесовому світі, хоча в науці ще не існує чіткого загальноприйнятого визначення цього поняття. Різні тлумачення аспектів цього поняття мали місце в усі часи при вивченні проблеми емоційної культури людини, суспільства.

У психологічній науці на сьогодні не лише не існує єдиного тлумачення поняття «емоційний інтелект», а й ставлення до цього поняття вчених неоднозначне. У традиційній західній психології емоцій вона розглядається деякими вченими як втручання, яке настільки дезорганізує й руйнує розумову активність, що їх слід контролювати, і вважають, що сам термін «емоційний інтелект» є суперечливим.

Суперечливість і неоднозначність думок учених як щодо існування терміна «емоційний інтелект», так і щодо значущості його в житті й освітній діяльності та спроба спростувати думку про те, що для успіху в роботі немає місця емоціям спонукала до вибору теми статті про емоційний компонент в структурі компетентнісно спрямованої освіти.

**Мета статті** – висвітлити наукові напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених, які досліджували сутність і значущість для людини розвитку на належному рівні емоційного компоненту в сучасній компетентнісно спрямованій освіті.

З кінця ХХ ст. проблема емоційного інтелекту, взаємозв'язку емоцій і розуму цікавить науковців усього світу все більше і більше. Це зумовлено ускладненням життя, освіти, професійної діяльності внаслідок швидкоплинності всіх життєвих процесів: міграції населення, розвитку складної техніки, технологізації багатьох сфер виробництва, що ускладнює стосунки між людьми, зокрема емоційні, та негативно впливає на працездатність людей та на результативність роботи.

Знаковими стали напрацювання Д. Гоулмана, який опублікував ряд бестселерів, у яких стверджується важливість емоційного фактора для успішної діяльності людини, розвинувши тим самим ідею емоційного інтелекту як доповнення, а іноді й противаги інтелекту раціональному. Так, Д. Гоулман наводить численні приклади, які наочно демонструють важливість розуміння людиною власних емоцій та емоцій інших людей, а також уміння контролювати свої почуття й будувати позитивні стосунки з людьми. У своїх дослідженнях він показує, що IQ впливає на успішність людини від 4% до 25% і пояснює це тим, що для того, наприклад, щоб стати менеджером, необхідно мати певний рівень IQ, а щоб стати успішним менеджером, необхідно додатково володіти ще й здібностями іншого роду, а саме пов'язаними з розумінням і керуванням емоціями. Саме люди з високим емоційним інтелектом, наголошує він, швидше приймають рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях, краще керують своїми підлеглими, що відповідно і сприяє їх кар'єрному зростанню й процвітанню тієї структури, у якій вони працюють.

Таким чином, теорія емоційного інтелекту спростовує одну з ідей психології ХХ ст. про те, що для успіху в роботі немає місця емоціям.

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту досить чітко представлена Е. Носенко і Н. Ковригою [5, с. 6–7] у теоретичному, соціальному й педагогічному аспектах. Вони зазначають, що:

– у теоретичному плані ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних витоків, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості;

– у соціальному плані нерозробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо емоції й надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими та нерегульованими;

– у педагогічному плані не розроблені наукові підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості.

На сьогодні проблему емоційного інтелекту вивчають спеціалісти в усьому світі. Серед них можна назвати таких, як: І. Андреева, Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Д. Гоулман, У. Дакс, Д. Карузо, К. Кеннон, Н. Коврига, Г. Кравцов, Дж. Майер, Л. Морріс, Е. Носенко, Е. Оріолі, Г. Орме, П. Селовей, С. Спасибенко, А. Чеботар та ін.

Їх дослідження однозначно показують, що успіх значною мірою залежить від розумного володіння емоціями або емоційним інтелектом (EQ). Якраз він і визначає характер та рівень сприйняття людиною світу, подій, окремих людей, а також реакцію на все, яка, у свою чергу, впливає на ефективність її дій. Незважаючи на те, що, як і кожна особливість людини, емоційний інтелект певною мірою передбачений генетично, й основа для повного використання цього потенціалу закладається в дитинстві, значна кількість необхідних здатностей, якостей людини може бути розвинена.

Особливої важливості розвиток емоційного інтелекту починає набувати в шкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається активне емоційне ставлення особистості до себе та до інших, викликане навчальною діяльністю, відбувається процес удосконалення самосвідомості, формується здатність до рефлексії й децентралізації (уміння стати на позицію однокласника чи вчителя, враховувати їх потреби, почуття).

Шкільний період життя дітей відрізняється високою сенситивністю й гнучкістю всіх психічних процесів, а також глибоким інтересом до свого внутрішнього світу. У кожному з вікових періодів шкільного життя (молодший шкільний вік, підлітковий вік, юнацький вік) процес розвитку емоційного інтелекту має свої особливості, проте основні структурні елементи емоційного інтелекту, починають розвиватися в молодшому



шкільному віці, з віком у дитини не зникають, а вдосконалюються впродовж всього шкільного навчання, тому на кінець навчання в школі молода людина має можливість досягти такого рівня розвитку, зокрема розвитку емоційного інтелекту, щоб у дорослому післяшкільному житті успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, включатися в різні соціальні зв'язки в процесі практичної діяльності з людьми різного віку, майнового та соціального стану.

Розвиток емоційного інтелекту в шкільному віці не просто важливий і бажаний, для цього є об'єктивні передумови, спонукальні фактори, найбільш вагомими серед яких, наприклад, Е. Носенко і Н. Коврига, вважають такі.

1. Останнім десятиліттям значно вдосконалився інструментарій вивчення емоцій завдяки розробці інноваційних методів дослідження їх енергетичних аспектів, упровадженню методів резонансної томографії мозку.

2. Дослідники емоційного інтелекту вже навчилися розпізнавати переживання певних почуттів людиною, її уявлень, мрій; визначати, наскільки ці почуття викликають сльозу, гнів або радість.

3. Дослідники цієї проблеми зауважують, що нині психологія має змогу досить авторитетно відповісти на складні запитання щодо появи емоцій та можливих форм їх свідомого регулювання.

4. У вітчизняній психології уже існують певні теоретичні традиції вивчення складної детермінації психічної діяльності людини, на які можуть спиратися подальші дослідження з проблеми емоційного інтелекту. На основі цих матеріалів є можливість конкретизувати вивчення стану емоційного інтелекту й механізмів його розвитку, хоча варто зауважити, що існуючі тести визначення рівня розвитку емоційного інтелекту ще недосконалі. Водночас існує потреба в розробці більш удосконалених методик дослідження цього феномену. Отже, об'єктивні спонукальні фактори є, також є можливість розвивати емоційний інтелект у шкільний період життя особистості, проте існують суперечності, які необхідно розв'язати саме в шкільному віці, коли формуються та розвиваються найбільш активно всі психічні процеси й відбувається соціальне становлення особистості, вибір подальшого навчання та здобуття професії.

Аналіз досліджень проблеми розвитку емоційного інтелекту, а також матеріали науково-практичних конференцій, проведених останнім часом із цієї проблеми, дають підстави констатувати наявність суперечностей, які потрібно долати практичним працівникам у кожному конкретному випадку. Найбільш серйозними є такі:

– між високим рівнем інтелекту і низькими показниками успішності людини в житті;

– між усталеним традиційним трактуванням значущості інтелектуальних можливостей людини й недооцінкою значущості її емоційного стану;

– між об'єктивною необхідністю розвитку емоційного інтелекту й переважанню суб'єкт-об'єктної орієнтації у взаємодії учасників цього процесу;

– між зовнішньою оцінкою значущості емоційного інтелекту в житті людини та самооцінкою впливу емоційного інтелекту на прийняття розумних рішень;

– між емоційним станом людини та її здатністю до прийняття обґрунтованих рішень;

– між високим рівнем інтелектуального розвитку й нездатністю адаптуватися до нових умов у конкретному мікросоціумі;

– між дедалі більшою потребою в підвищенні рівня розвитку емоційного інтелекту та недостатньою розробленістю механізмів і технологій здійснення цього процесу;

– між усвідомленням необхідності розвивати емоційний інтелект у шкільному віці й відсутністю належної уваги в учасників освітньо-виховного процесу до його розвитку в учнів.

Виходить, що подолання зазначених суперечностей істотно залежить не лише від наявності об'єктивних факторів, а й від створення психолого-педагогічних умов в освітньому закладі, наявності методичного забезпечення (механізмів, методичних матеріалів, технологій, діагностик тощо), готовності учасників освітньо-виховного процесу до здійснення цієї роботи.

**Висновки.** Усе вище викладене дозволяє зробити такі висновки.

Емоційний інтелект – важлива складова загального розвитку особистості, яка передбачає гармонійну взаємодію серця й розуму.

Одним із корінних недоліків традиційної психології є відрив інтелектуальної сторони свідомості людини від її афективної, вольової сторони.

У психологічній науці не лише досі не існує єдиного тлумачення поняття «емоційний інтелект», а й ставлення до нього неоднозначне.

Встановлено, що успішність життєдіяльності людини великою мірою залежить не тільки від рівня розвитку розумових здібностей (IQ), а й від розвитку емоційного інтелекту (EQ).

Доведено значущість належного рівня розвитку емоційного інтелекту учнів у школі, що допоможе їм у подальшій їх навчальній і професійній діяльності.

Доведено, що емоційний інтелект можна розвивати, і для цього є об'єктивні спонукальні фактори, хоча існують суперечності, які треба долати в процесі його розвитку. Ефективність цієї роботи, крім урахування об'єктивних спонукальних факторів, залежить ще й від створення психолого-педагогічних умов у освітньо-виховних закладах, методичного забезпечення та усвідомлення спеціалістами необхідності цієї роботи.

Високі вимоги до професійної підготовки фахівців в освітній сфері потребують досліджень, спрямованих на глибоке вивчення емоційного

компоненту компетентнісно спрямованої освіти: розробки удосконаленої системи виховних заходів, які передбачають дотримання відповідних норм емоційних проявів фахівцями і способів навчання цього учнів і студентів.

#### Список використаної літератури

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Выготский Л. С. О психологических системах. Собр. соч. : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109–131.
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Энни Макки. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва, Альбина Бизнес Букс, 2005. 21 с.
4. Куница В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 544.
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
6. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 20–27.

*Стаття надійшла до редакції 19.01.2018*

#### **Зарицкая В. В., Козарик А. С. Эмоциональный компонент компетентностно направленного образования**

*Статья посвящена освещению сущности и значимости эмоционального интеллекта в структуре компетентностно направленного образования. Обоснована целесообразность развития эмоциональной сферы личности, взаимосвязь и взаимовлияние интеллекта и аффекта в теоретическом, социальном и педагогическом аспектах, необходимость и возможность не только существования в психологии самого феномена «эмоциональный интеллект», но и возможность его развития как не обходимого фактора успешной деятельности человека на разных возрастных этапах его жизни путем создания необходимых условий для осуществления этого процесса.*

**Ключевые слова:** *эмоции, аффект, интеллект, эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера, компетентностно направленное образование.*

#### **Zaritskaya V., Kozarik A. Emotional Component of Competence Oriented Education**

*The article is devoted to highlighting the essence and significance of emotional intelligence in the structure of competence-oriented education. The expediency of the development of the emotional sphere of the individual, the interrelation and mutual influence of intellect and affect in social and pedagogical aspects, is justified referring to the studies of L.S. Vygotsky on the unity of intellect and affect at all levels of human development and his conclusions that this relationship is dynamic, and each stage of development of thinking corresponds to its level of development of affect, as well as the scientific findings of D. Goleman that for successful activity it is necessary to possess not only a high level of knowledge and mental development, but also abilities related to understanding and managing emotions.*

*Not only the fact of existence of the phenomenon of "emotional intelligence" is justified, but also the possibility of its development as an essential factor of a person's successful activity at different age stages of his life by creating the necessary conditions for the implementation of this process. It is shown that native and foreign scientists all over the world have already proved that success at any age and in any business largely depends on the level of development of emotional intelligence, because it is what determines the nature and level of human perception of the world, events, certain people, and also reactions to everything that affects his actions.*

*It is shown at every stage, in particular, school development (junior, middle, senior school age), the process of development of emotional intelligence goes on increasing and at the senior school age can reach such a level that after graduation will contribute to the successful continuation of education, the organization of tolerant communication with new people in new social conditions. At the same time it is proved that on this path a person must inevitably learn to overcome a number of contradictions, the most serious among which are, for example, the contradictions between a high level of intelligence and low indicators of a person's success; between the traditional interpretation of the importance of the intellectual capabilities of man and the underestimation of the significance of his emotional state; between the external evaluation of the importance of emotional intelligence in a person's life and the self-evaluation of the influence of emotional intelligence on making constructive decisions; between the awareness of the need to develop emotional intelligence in the school age and the lack of proper attention among the participants in the educational and upbringing process to its development among students, etc. It is shown that the resolution of the above contradictions depends not only on the availability of objective factors, but also on the creation of psychological and pedagogical conditions in an educational institution for the implementation of this process.*

**Key words:** *emotions, affect, intellect, emotional intelligence, emotional sphere, competence direction in education.*

УДК 373.3.011.31/.378.147

**Н. В. КАЗАКОВА**кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Й УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ**

*У статті розкрито організаційно-методичні аспекти професійної підготовки вихователів закладу дошкільної освіти та вчителів початкової школи. Висвітлено зміст курсу «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей» студентів. Акцент зроблено на важливості застосування при викладанні курсу інтерактивних, проблемних, інтегрованих лекцій, лекцій-бесід, лекцій-прес-конференцій, проблемних семінарів, семінарів-бесід, семінарів-конференцій, практичних занять з використанням проектного навчання, тренінгів тощо. Розглянуто сучасні методи підготовки майбутніх вихователів і вчителів до роботи з різними категоріями дітей.*

*Зроблено висновки, що застосування сучасних форм і методів навчання дасть змогу студентам оволодіти педагогічною майстерністю, професійною компетентністю щодо організації освітньо-виховної роботи з різними категоріями дітей дошкільного й молодшого шкільного віку та їх батьками.*

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх вихователів дітей і учителів початкових класів, різні категорії дітей, спецкурс, сучасні методи і форми підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Демократичне освітнє середовище потребує сучасного вихователя та вчителя, котрі спроможні відходити від загальноусталених форм і методів роботи з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку та водночас готуві сприймати й екстраполювати новий педагогічний досвід, нові технології, сучасні форми та методи роботи у свою професійну діяльність.

Згідно із сучасними документами про освіту (Концепція Нової української школи [5], Закон України «Про освіту» [1], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [6]), пріоритетом розвитку освіти визначено підготовку педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів в освіті. Це, у свою чергу, вимагає оновлення змісту фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й учителів початкової школи, знаходження сучасних форм і методів його реалізації.

В Україні досить велика кількість проблем у соціально-економічній, політичній, культурній та морально-духовній сферах. До прикладу, такі явища, як: безробіття, виїзди батьків за кордон, розлучення батьків, алкоголізм, – послаблюють виховну функцію родини. Усе це, у свою чергу, спричиняє виникнення дитячої бездоглядності, сирітства, дезадаптованості. Серед сучасних дітей можна простежити досить велику кількість дітей з емоційними порушеннями, демонстративних, гіперактивних, повільних та ін. Крім того, у зв'язку зі зниженням рівня життя населення, глобальними екологічними проблемами та ослабленим здоров'ям майбутніх матерів

сьогодні значна кількість дітей з особливими потребами: розумово відсталіх, із затримкою психічного розвитку, з порушенням мовлення, слуху, зору, з фізичними вадами тощо. Отже, як бачимо, унаслідок труднощів і помилок дорослих виникають негаразди в дітей.

Це не може залишати байдужими вихователів, учителів, викладачів, які усвідомлюють, що в дитячих вадах приховано джерело небезпеки для розвитку нашого суспільства. Виходячи із цього, необхідно переглянути підходи до підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку й учителів початкових класів, яким доведеться працювати з різними категоріями дітей, розкрити сучасні форми та методи підготовки студентів до окресленого виду майбутньої професійної діяльності.

У ході дослідження вивчено ступінь розробленості проблеми підготовки студентів до роботи з різними категоріями дітей у сучасних умовах: формування готовності соціальних педагогів до професійної діяльності розкрито в працях Р. Вайноли, В. Корнят, С. Пашенко та ін.; окремі аспекти підготовки майбутніх педагогів до взаємодії з молодшими школярами з девіантною поведінкою – Н. Назарової, Р. Овчарової, В. Оржеховської, Є. Федорченко та ін. Питання застосування засобів, методів і форм організації професійної підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної професійної освіти досліджують В. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Зданевич, Л. Козак, Н. Лисенко, Н. Ничкало, В. Поліщук, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.

Сучасні форми й методи підготовки фахівців для соціальної та соціально-педагогічної сфер розкрито в наукових працях В. Васильєва, І. Гайдямашко, А. Капської, І. Козубовської, Р. Куличенко, Л. Міщик, О. Поляновської та ін. Окремі аспекти проблеми виховання й соціальної адаптації дітей із сімей мігрантів, а також підготовки педагогів до роботи з ними представлено в здобутках Р. Вайноли, Н. Гевчук, Л. Завацької, В. Костіва, Д. Романовської, Н. Сабат, А. Таранової, І. Тарасюк, Л. Шпільчак та ін.

У педагогічній науці приділено значну увагу окресленій вище проблемі, проте в умовах сьогодення недостатньо розкрито особливості впровадження сучасних форм і методів роботи підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти та вчителів початкової школи до роботи з різними категоріями дітей.

**Мета статті** – розкрити сучасні форми й методи підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів до роботи з дітьми різних категорій.

У закладах вищої освіти України, незалежно від спеціалізації, обов'язково вивчають такі навчальні дисципліни, як: психологія, фізіологія, соціологія, філософія, соціальна робота, етика тощо. Також передбачено різні спецкурси, що визначені певними державними стандартами та широко впроваджуються в навчально-виховний процес. Так, у процес підготовки студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії введено курс «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей» за галуззю знань 01 Освіта зі спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова

освіта. Мета курсу полягає в тому, щоб ознайомити студентів з індивідуально-психологічними особливостями різних категорій дітей дошкільного й молодшого шкільного віку та технологічними підходами до організації навчально-виховної роботи з ними в умовах дошкільного навчального закладу та школи й виховання у сім'ї [2, с. 4; 3, с. 4].

Завдання курсу передбачають [2, с. 4–5; 3, с. 5–6]: ознайомити з класифікацією категорій дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, дати їм загальну характеристику; проаналізувати зміст нормативно-правового забезпечення розвитку дітей в Україні та умови його реалізації в сучасному закладі дошкільної освіти (ЗДО), початковій школі та сім'ї; виявити особливості опіки над дітьми в добу трансформації суспільного устрою й у сучасних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах; розкрити індивідуально-психологічні особливості дітей з негативними проявами в поведінці та особливості ранньої психолого-педагогічної профілактики й корекції негативних проявів у поведінці дітей в умовах ЗДО, початкової школи та сім'ї; виявити індивідуально-психологічні особливості дітей з емоційними порушеннями, з'ясувати причини виникнення цих категорій дітей і розкрити специфіку діагностування порушень та особливостей профілактично-корекційної роботи з ними в умовах ЗДО, початкової школи й сім'ї; розкрити особливості поведінки демонстративних, повільних, гіперактивних дітей та визначити методичні підходи в роботі вихователя, учителя й батьків з ними; дати поняття ліворукості, з'ясувати її причини, розкрити особливості ліворукої дитини, набути умінь визначити ліворукість у дітей, показати негативні наслідки переучування ліворуких дітей, окреслити проблеми ліворукої дитини в праворукому колективі та ознайомити з методикою підготовки ліворуких дітей до письма; розкрити поняття адаптації дітей до умов ЗДО, школи, визначити її ступені, з'ясувати причини труднощів адаптації дітей до нових умов життя; ознайомити, як правильно підготувати дитину до вступу в ДНЗ і початкову школу; визначити основні поняття обдарованості, ознайомити з методами виявлення обдарованості в дітей, визначити зміст навчання й виховання обдарованих дітей у ЗДО, початковій школі та сім'ї; виховувати любов, толерантне ставлення до дітей усіх категорій.

У ході вивчення курсу студенти ознайомлюються з такими темами [2, с. 6–8; 3, с. 6–9]: «Загальне поняття про основні категорії дітей, їх класифікація. Нормативно-правове забезпечення розвитку дітей в Україні»; «Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою»; «Особливості роботи з дітьми з негативними проявами у поведінці»; «Психолого-педагогічні підходи до роботи з дезадаптованими, невстигаючими дітьми»; «Психологічна компетентність вихователя, учителя з гіперактивними, повільними, демонстративними та ліворукими дітьми»; «Виявлення, рання діагностика та педагогічна підтримка дітей з емоційними порушеннями»; «Психолого-педагогічна підтримка дітей із суїцидальними тенденціями; дітей, залежних від алкоголю, комп'ютера, Інтернету, дітей вулиці, профі-

лактика та корекція їх поведінки»; «Навчання й розвиток обдарованих дітей та дітей з особливими потребами у ДНЗ і загальноосвітній школі».

Ефективність підготовки майбутніх вихователів і вчителів до роботи з різними категоріями дітей залежить від того, наскільки їх форми та методи забезпечують формування готовності майбутніх вихователів і учителів до такого виду професійної діяльності. Це зумовлює пріоритетність інноваційного навчання, якому властиві високий рівень активності студентів; орієнтація форм і методів на розвиток творчого мислення студентів, критичного аналізу педагогічної дійсності, здатності до генерування нових педагогічних ідей; створення умов для оволодіння вміннями моделювати цілісний навчально-виховний процес, проектувати педагогічні інновації та реалізовувати інноваційний тип навчання, здійснювати педагогічну рефлексію [4, с. 316].

До сучасних форм підготовки майбутніх вихователів і вчителів до роботи з різними категоріями дітей зараховуємо такі лекції: інтерактивні, інтегровані лекції-візуалізації, лекції-діалоги, проблемні, а також такі семінари: пошукові, вирішення педагогічних ситуацій, конференції, семінари-евристичні бесіди, практикуми, практичні заняття з використанням проектного навчання, семінари-тренінги. Крім того, студентам варто пропонувати різні види творчої й пошукової самостійної роботи, науково-дослідну роботу, науково-практичні конференції з проблем навчання та виховання дітей в умовах ЗДО, школи й сім'ї. При цьому викладач має виконувати функції організатора навчального процесу, транслятора нових знань, консультанта, експерта.

Розкриємо сутність окремих форм роботи зі студентами, які рекомендуємо використовувати при вивченні курсу «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей».

Інтерактивна лекція є такою формою організації навчального процесу, яка об'єднує в собі елементи традиційної лекції, тренінгу та ігрові методики. Під час таких лекцій студенти мають можливість активно спілкуватися один з одним і викладачем, оскільки вони насичені вправами, завданнями, іграми, котрі стимулюють активність студентів та сприяють постійній обробці інформації. Можна запропонувати різні формати проведення інтерактивної лекції: лекція з використанням зворотного зв'язку, лекція із заздальгідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Під час інтерактивних лекцій доцільно використовувати інтерактивні вправи «мікрофон», «незакінчене речення», «мозковий штурм», диспут тощо.

Інтегрована лекція дає змогу інтегрувати зміст навчального матеріалу із споріднених тем таких навчальних дисциплін, як: «Педагогіка вищої школи», «Актуальні проблеми початкової освіти», «Організація виховної діяльності у початковій школі», «Теорія і практика соціальної підготовки вчителя», «Основи гуманізації навчального процесу в початковій школі», «Етика викладача вищої школи» тощо. На інтегрованих лекціях інформація з різних наук не тільки взаємодоповнюється, а й утворює комплекс знань, необхідних для сприйняття предмету вивчення в цілому.

У підготовці майбутніх вихователів і вчителів до роботи з різними категоріями дітей ми використовуємо лекції-візуалізації, що передбачає ві-



зуальну форму викладу навчального матеріалу за допомогою технічних засобів, опорних конспектів на паперових носіях, аудіо- та відеотехніки. Читання такої лекції передбачає коментування візуальних матеріалів, які заздалегідь підготовлені. Викладач використовує демонстративні матеріали, фотографії, структурно-логічні схеми, котрі не тільки доповнюють вербальну інформацію, а й самі є носіями нової інформації.

Лекція-діалог дає змогу викладачеві акцентувати увагу на найбільш важливих питаннях теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей студентської аудиторії. Вона забезпечує активізацію та збагачення досвіду майбутніх вихователів і вчителів, розвиток критичного мислення, здатність оволодівати знаннями шляхом самостійних обмірковувань і узагальнень.

Матеріали проблемної лекції подаються як невідоме, котре необхідно «відкрити». На таких лекціях процес пізнання матеріалу студентами наближається до алгоритму пошукової дослідницької діяльності. Викладач готує проблемні та інформаційні запитання заздалегідь, щоб вони були ефективним засобом управління мисленням студентів на проблемній лекції.

Важливою формою організації підготовки студентів до роботи з дітьми різних категорій є семінар, у ході якого доцільно застосовувати ділові ігри, дискусії, круглі столи, конференції, захисти проектів. Це сприятиме розвитку в студентів умінь і навичок інтегрувати зміст результатів дослідження, творчого мислення, користуватися теоретичними знаннями у вирішенні практичних професійних завдань; формуванню здатності до науково-дослідної роботи; розвитку здатності до трансформації знань у різних видах майбутньої професійної діяльності. Умовами ефективності проведення семінарів при вивченні курсу «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей» визначаємо: наявність високого рівня самостійності студентів; сформованість умінь і бажання працювати з різними джерелами інформації; максимальну диференціацію й індивідуалізацію завдань; забезпечення емоційності навчання та створення сприятливої атмосфери; застосування активних форм проведення семінару (диспутів, дискусій тощо), спрямованість їх на розвиток активної дослідницької діяльності студентів; доцільну зміну форм роботи, використання різних варіантів активізації уваги.

Для ефективного розв'язання завдань підготовки студентів до роботи з різними категоріями дітей на лекційних і семінарських заняттях необхідно використовувати інноваційні методи навчання, в основі яких лежать принципи діалогічності, інтегративності. Вважаємо, що це такі методи, як: проблемні (аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод), евристичні (метод евристичних питань, метод прогнозування, мозковий штурм), діалогічні (незакінчені речення, мікрофон), дискусійні (дискусія, діалог, полілог), ігрові (ділові та рольові ігри); навчання в співробітництві (навчання в малих групах), метод створення творчих ситуацій та завдань, метод проектів, метод «Портфоліо», мікророзкладання, вправи на рефлексію тощо. Вищезазначені методи навчання спрямовані на спільну мисленнєву діяльність, на фо-

рмування творчих умінь нестандартного розв'язання педагогічних проблем, на розвиток комунікативної й особистісної готовності до роботи з різними категоріями дітей, на розвиток толерантності студентів до існування різних поглядів, здатності працювати в команді.

Під час викладання курсу «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей» студентам пропонуємо семінари, у ході яких передбачено використання методів евристичних запитань, мозкового штурму, дискусії, кейс-методу, методу проектів тощо.

Метод евристичних запитань полягає в тому, що для пошуку відомостей про будь-яку подію або об'єкт студентам пропонують такі ключові питання: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли? Парні поєднання запитань породжують нове запитання, наприклад: як-коли? Відповіді на ці запитання та різні їх поєднання породжують незвичайні ідеї й рішення щодо досліджуваного об'єкта. Метою методу мозкового штурму є отримання нових ідей щодо розв'язання проблем.

В основу методу проектів покладено ідею, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який «отримано при вирішенні тієї або іншої практично чи теоретично значущої проблеми» [8, с. 120–121]. Вибір тематики проектів є різним залежно від типів проектів (дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані тощо). Проте значне місце в підготовці студентів до роботи з різними категоріями дітей посідають навчально-методичні проекти. Так, студентам пропонуємо виконати такі проекти: «Стилі виховання дитини в сім'ї», «Опіка над дітьми-сиротами /дітьми мігрантів/ у ДНЗ і початковій школі», «Гіперактивна дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Повільна дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Демонстративна дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Ліворука дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Сором'язлива дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Тривожна дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Агресивна дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Замкнута дитина у ДНЗ (початковій школі) та сім'ї»; «Дитячий суїцид: причини та шляхи його подолання»; «Дитяча залежність від комп'ютера, Інтернету: причини та способи її подолання»; «Дитячий і підлітковий алкоголізм, наркоманія, їх ознаки, причини та можливості профілактики і корекції»; «Діти індиго – вундеркінди третього тисячоліття», «Відомі люди світу та України з обмеженими можливостями» тощо. Створюючи навчально-методичні проекти, студенти мають змогу узагальнити, закріпити та практично застосувати теоретичні знання з дисципліни, удосконалити навички самостійної дослідницької діяльності, набути досвіду творчого розв'язання навчально-виховних завдань.

У практиці роботи при викладанні курсу «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей» широко використовуємо ігрові методи, в основі яких лежить ігрове моделювання. До ігрових методів належать рольові та ділові навчальні ігри, які найбільшою мірою дозволяють відтворити педагогічні ситуації. Стрижнем рольової гри є навчальна проблема, яка може ви-

ступати джерелом нових знань, поглиблювати й розширювати уявлення учасників про педагогічну дійсність. В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності в навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей і творчих здібностей майбутніх вихователів та вчителів. При вивченні курсу студентам пропонуємо підготувати та продемонструвати міні-виставу чи виставу на одну із запропонованих тем: «Як любити дитину», «Заповіді для дорослих», «Мистецтво любити», «З любов'ю, повагою та довірою до дитини», «Великий світ почуттів дитини», «Розвиток у дитини почуття власного “Я”», – у ході якої вони демонструють відносини дитини на рівнях «дитина – батьки», «дитина – вчителі», «дитина – діти», «дитина – соціум» та пропонують конструктивні шляхи вирішення дитячих проблем.

Враховуючи сучасні тенденції інформатизації освіти, у процесі підготовки студентів до роботи з різними категоріями дітей передбачено застосування інформаційно-комунікаційних технологій:

- використання електронних підручників, енциклопедій, педагогічних видань;

- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій студентів та методистів і вчителів-практиків (до прикладу, Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція молодих учених і студентів «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачєво, 2016), Всеукраїнська Інтернет-конференція з міжнародною участю «Удосконалення STEM – освіта як шлях до інноваційного розвитку» (Херсон, 2016), Всеукраїнська Інтернет-конференція «Використання інформаційних технологій у сучасному виховному процесі» (Рівне, 2016), міжвузівська (заочна) науково-практична конференція «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості» (Хмельницький, 2018) та ін.);

- побудова систем контролю й перевірки знань і вмінь студентів (використання електронних тестів);

- створення презентацій навчально-виховного матеріалу на теми: «Дитяча неслухняність», «Дитяча балакучість», «Дитяча впертість», «Дитяча брехливість», «Дитяча жадібність», «Дитяча жорстокість, грубість», «Дитячі укуси», «Дитячі істерики та капризи», «Дитяча корисливість», «Дитячі лінощі», «Дитяча нечесність і фантазування», «Дитячі ревності», «Дитячі скарги (ябедництво)», «Дитяча схильність до лихослів'я», «Дитячий егоїзм», «Дитячі образи» тощо;

- здійснення проектної та дослідницької діяльності студентів тощо.

У підготовці студентів до роботи з різними категоріями дітей ми активно використовуємо мультимедіа-технології (електронні курси, відеоматеріали, інструменти WEB 2.0: форуми та блоги, вебінари, підкасти, відео-конференції, віртуальні світи, електронні бібліотеки).

Після закінчення курсу студенти отримують завдання скласти портфоліо «Поради для батьків у вихованні дітей різних категорій». Портфоліо (з англ.

port – переміщати, rolіo – папери) – «переносний кейс для зберігання окремих паперів, малюнків, документів тощо» [7, с. 213]. На наш погляд, портфоліо означає також збір інформації про практичну діяльність педагога; відібрані студентом приклади, що найповніше відображають аспекти навчання й виховання дітей різних категорій в умовах ЗДО, початкової школи та сім'ї.

**Висновки.** Підготовка майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти та вчителів початкової школи до роботи з різними категоріями дітей відбувається в процесі вивчення курсу «Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей» за допомогою сучасних форм і методів роботи. До організаційних форм підготовки студентів до зазначеного виду професійної діяльності належать інтерактивні, проблемні, інтегровані лекції, лекції-бесіди, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, проблемні семінари, семінари-бесіди, семінари-дискусії; семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття з використанням проектного навчання, тренінги тощо. Сучасними методами підготовки майбутніх вихователів і вчителів до роботи з дітьми різних категорій визначено проблемні, евристичні, діалогічні, дискусійні, ігрові методи навчання, метод проектів, кейс-метод тощо.

Однак результати дослідження не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними для подальших наукових пошуків є вивчення та впровадження зарубіжного досвіду підготовки студентів до роботи з різними категоріями дітей в умовах інтеграції закладів вищої освіти України в європейський освітній простір.

#### **Список використаної літератури**

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.02.2018).
2. Казакова Н. В. Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей : роб. прогр. навч. дисц. для підготовки фахівців рівня вищої освіти магістр за галуззю знань 01 Освіта зі спеціальності 013 Початкова освіта / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький : ХГПА, 2017. 29 с.
3. Казакова Н. В. Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей : роб. прогр. навч. дисц. для підготовки фахівців рівня вищої освіти бакалавр за галуззю знань 01 Освіта зі спеціальності 012 Дошкільна освіта / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький : ХГПА, 2017. 24 с.
4. Козак Л. С. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 556 с.
5. Концепція Нової української школи : схвал. Кабінетом Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.02.2018).
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвал. Указом Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf) (дата звернення: 03.02.2018).
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
8. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2018*

**Казакова Н. В. Современные формы и методы подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования и учителей начальной школы к работе с детьми различных категорий**

*В статье раскрыты организационно-методические аспекты профессиональной подготовки воспитателей учреждения дошкольного образования и учителей начальной школы. Освещено содержание курса «Теория и технологии работы с различными категориями детей» студентов. Акцент сделан на важности применения при преподавании курса интерактивных, проблемных, интегрированных лекций, лекций-бесед, лекций-пресс-конференций, проблемных семинаров, семинаров-бесед, семинаров-конференций, практических занятий с использованием проектного обучения, тренингов и др. Рассмотрены современные методы подготовки будущих воспитателей и учителей к работе с различными категориями детей.*

*Сделаны выводы, что применение современных форм и методов обучения позволит студентам овладеть педагогическим мастерством, профессиональной компетентностью по организации образовательно-воспитательной работы с различными категориями детей дошкольного и младшего школьного возраста и их родителями.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущих воспитателей и учителей начальных классов, различные категории детей, спецкурс, современные методы и формы подготовки студентов в учреждениях высшего образования.

**Kazakova N. Modern Forms and Methods of Preparation of the Future Educators of Pre-School Educational Establishment to Work with Children of Different Categories**

*The article deals with the organizational-methodical aspects of the professional preparation of educators of pre-school educational establishment who in their future pedagogical activity will be able to model the educational process, to find effective forms, methods and techniques for work with children of different categories and their parents.*

*The contents of the course «Theory and Technologies of Work with Different Categories of Children» for students in the field of knowledge 01 Education, in specialties 012 Pre-school education, 013 Primary education in the conditions of higher educational institution of Ukraine have been covered (on the example of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy).*

*The attention is paid to the optimal choice of modern forms and methods of preparing students to work with children of different categories.*

*The emphasis is on the importance of using interactive, problem, integrated lectures, lectures-conversations, lectures-press conferences, lectures-visualizations, problem-oriented seminars, seminars-conversations, seminars-discussions, seminars-conferences, creative workshops, practical classes using the project studies, trainings, etc. when teaching the course. Modern methods of preparation of the future educators and teachers to work with children of different categories have been considered. These include: problem, heuristic, dialogical, discussion, game teaching methods, project method, case method, etc.*

*It is concluded that the use of modern forms and methods of teaching will allow the future educators of pre-school educational institutions and teachers of primary school to acquire pedagogical skills, professional competence as for the organization of educational work with different categories of children of pre-school and junior school age and their parents.*

**Key words:** professional preparation of the future educators of pre-school children, preparation of future teachers of primary school, different categories of children, special course, modern methods and forms of preparation of students in higher educational institutions.

УДК 796.071.4:796.035

**М. Ю. КОЛЛЕГАЄВ**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## **СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ В НАЦІОНАЛЬНИХ ПАРКАХ УКРАЇНИ**

*У статті наведено результати аналізу сучасного рівня розвитку екологічного туризму в національних парках України. Виявлено основні негативні чинники, що перешкоджають розвитку екотуризму в нацпарках. Показано, що в існуючих умовах функціонування нацпарків розвиток екотуризму не є економічно привабливим для їх керівництва. Запропоновано конкретні рекомендації щодо вирішення проблеми, що склалася.*

**Ключові слова:** національний парк, екологічний туризм, екологічна стежка, рекреаційно-туристична функція, екстенсивний тип туристичного розвитку.

На сьогодні в усьому світі переважає теорія сталого розвитку, яка стосується й туризму. Сталий туризм – це такий, який задовольняє всі існуючі потреби людей у туризмі, але при цьому розвивається так, щоб забезпечити такими самими можливостями наступні покоління.

Екологічний туризм розглядають як приклад сталого туризму, оскільки цей вид туризму успішно реалізує на практиці головні принципи концепції сталого розвитку, зокрема, «несуперечливе» природокористування, що не призводить до деградації ресурсів, оскільки для відновлення й охорони останніх використовують частину вигод від розвитку екотуризму.

Всесвітній досвід розвитку екологічного туризму показує, що національні парки є найбільш ефективним ресурсом його сталого розвитку. Сталість розвитку екотуризму забезпечують як шляхом контролю та регулювання туристичної й масової рекреаційної діяльності, так і завдяки підтриманню балансу зонування територій з різними режимами заповідності.

У багатьох національних парках України вжито заходів з облаштування інфраструктури екотуризму: розробка, розчищення та маркування екологічних стежок, обладнання джерел, стоянок і притулків, установка покажчиків та інформаційних щитів на маршрутах, випуск докладних туристських карт національних парків. Однак, на відміну від більшості країн світу, в Україні не спостерігається суттєвого зростання масовості та економічних показників екологічного туризму на території національних парків. Вивченню цього явища була присвячено наша попередня стаття [посилання].

**Метою статті** є виявлення сучасного стану, проблем та перспектив розвитку екологічного туризму в національних парках України й окреслення шляхів вирішення існуючих проблем.

Аналіз світового досвіду свідчить, що нині в таких розвинених країнах, як США, Канада, Франція, Японія, екологічний туризм, пов'яза-

ний з відвідуванням національних парків – найбільш популярний вид внутрішнього й міжнародного туризму.

Основні напрями розвитку екологічного туризму в національних парках можна поділити на дві моделі:

- американську або австралійську – це екотуризм у межах особливо охоронюваних природних територій (акваторій) і в умовах «дикої», непорушеної або мало зміненої природи;
- європейську – це екотуризм у частково антропогенно змінених територіях, поза межами особливо охоронюваних зон і акваторій, на просторі окультуреного або культурного ландшафту.

Лідерами розвитку американської моделі є США, Канада, Австралія. За цією моделлю інтенсивно розвивається екотуризм Південної й Центральної Америки, країни Південно-Східної Азії.

Доходи від екоподорожей до США становлять як мінімум 10% доходів від міжнародного туризму. Відвідуваність найбільш першого в світі Йеллоустонського національного парку становить близько трьох мільйонів осіб за рік. З моменту заснування в 1872 р. у ньому побувало понад 4 мільярди відвідувачів.

Туризм у національних парках Канади приносить щорічно 24,0 млрд долларів, що становить близько чверті всіх доходів від туризму [1].

Австралія має велику систему національних парків, вони є основою екологічного туризму в країні. Саме з метою побачити національні парки приїжджають 40% туристів з усього світу, щороку ця цифра зростає. В умовах сильно освоєної Європи основним завданням національних парків є збереження природних комплексів і пам'яток парків на тлі присутності відвідувачів [2].

Для європейського типу національного парку характерна наявність на його території господарських зон. Тут високий ступінь залученості земель буферних зон парків у господарський обіг. На значних площах перетворених ландшафтів існують постійні поселення, зокрема міста.

Аналіз розвитку національних парків в Україні свідчить, що в рекреаційно-туристичному аспекті можна відділити два типи національних парків:

- національні парки з вираженою рекреаційно-туристичною функцією, які створювали довкола відомих рекреаційних центрів. Це Яремчанський, Сатанівський, Кам'янець-Подільський, Слов'яногірський та Світязько-Шацький парки;
- національні парки з екстенсивним типом туристичного розвитку, які стали створювати на початку 1990-х рр. на базі існуючих заказників і заповідно-мисливських господарств. Вони мають слабку або недорозвинуту туристичну інфраструктуру, а населені пункти займають незначну, а часто лише периферійну частину. Це такі парки, як: «Синевір», «Вижницький», «Сколівські Бескиди», «Деснянська-Старогутській» та «Яворівський».

Результати нашого дослідження свідчать, що нацпарки, розташовані в традиційних районах похідного туризму (Карпати, басейни Дністра і Південного Бугу), безумовно, орієнтовані на розвиток екологічного туризму. У нацпарках Карпат триває системна робота зі створення інфраструктури екотуризму: розчищені й промарковані екологічні стежки, обладнані стоянки, установлені покажчики та інформаційні щити за європейськими зразками, відновлюються старі притулки.

Однак, навіть у Карпатських парках зареєстровану відвідуваність і прибуток парків від екотуризму поки не можна вважати навіть мінімально задовільними. Наприклад, найбільш успішний і популярний серед туристів Синевірський нацпарк має показники на рівні 50 тисяч відвідувань і 1 млн грн за рік.

Для виявлення причин такого стану справ ми проаналізували діяльність Ужанського національного природного парку, котрий розташований на північному заході Закарпатської області і є складовою першого в світі тристороннього українсько-польсько-словацького міжнародного біосферного резервату «Східні Карпати», який включений до Всесвітньої мережі біосферних резерватів ЮНЕСКО [3].

Ужанський національний природний парк складається з п'яти природоохоронних науково-дослідних відділень та сьогодні займає площу 39 159 га, зокрема 14,9 тис. га віддаленої території. За особливостями розвитку рекреаційного господарства він належить до парків України з екстенсивним рекреаційним використанням [4].

Наявний потенціал туристичних ресурсів парку, його прикордонне розміщення та статус міжнародного біосферного заповідника створюють сприятливі умови для розвитку сталих форм туризму. На сучасному етапі туристичну спеціалізацію території парку визначають гірськолижний, відпочинковий (соціальний та дитячий), транзитний, піший туризм та екотуризм [5].

Зараз в Ужанському парку обладнано 17 науково-пізнавальних туристичних маршрутів і декілька екологічних стежок, які ідеально підходять для літнього відпочинку. Для велосипедних маршрутів територією парку заплановано протрасувати: міжнародний велошлях R61, регіональні велошляхи № 10 та № 14. На базі цих шляхів у межах тристороннього партнерства між Словаччиною, Україною та Польщею передбачено розроблення двох тематичних маршрутів: «Шляхом ікон» та «Слідами бравого вояка Швейка», що сприятиме збільшенню зацікавленості потоків іноземних відвідувачів культурною спадщиною національного парку.

Таким чином, Ужанський нацпарк має один з кращих потенціалів і найбільш сприятливі можливості для розвитку екологічного туризму серед нацпарків України.

Однак, при всіх перевагах географічного розташування та позитивних зрушень економічні результати розвитку екотуризму для самого УНПП поки що залишаються мізерними. Наприклад, надходження від



туристичної діяльності за 2014 р. становили 24 437 грн (7 тис. відвідувачів), а за 9 місяців 2015 р. – 33 024 грн (6 тис. відвідувачів) [6].

З 2014 р. екостежки й стоянки перебувають у незадовільному стані, а під вивіскою національного парку під керівництвом дирекції парку ведеться регулярна незаконна вирубка лісу, зокрема буферних зон об'єкта ЮНЕСКО. Персонал науковців парку майже цілком звільнений. Штрафи нацпарку за вирубку в 2016 р. становили 830 тис. грн. За 2017 р. відкрито ще три кримінальні справи щодо незаконних вирубок [7].

За даними журналістського розслідування, грантові 2,5 млн грн у межах «Норвежського проекту» були списані на фіктивні роботи з облаштування зони відпочинку Ужанського нацпарку [8].

Аналогічна картина спостерігається й в інших нацпарках Карпат, території яких раніше перебували у сфері діяльності ліспромгоспів.

Отримані результати дають підстави зробити такі висновки:

- національні парки України мають достатні природні ресурси для розвитку екологічного туризму;
- значна частина національних парків України від самого початку не була орієнтована на розвиток туризму на своїх територіях;
- з огляду на значні антропогенні вимірювання, екотуризм у нацпарках України повинен розвиватися за європейською моделлю;
- вкрай низька економічна ефективність функціонування екотуризму в нацпарках на фоні відсутності бюджетного фінансування на сьогодні загрожує існуванню природних комплексів національних парків;
- відсутність дієвого екологічного та правоохоронного контролю загрожує всім лісовим масивам України, зокрема нацпаркам;
- систему національних парків Карпатського регіону часто вико­ристовують як прикриття для організації незаконних систематичних масових вирубок лісу;
- одним з реальних шляхів розвитку нацпарків у сучасних реаліях України є системне створення законодавчих, правових, економічних та соціальних умов для розвитку екологічного туризму за європейською моделлю.

**Висновки.** Нині економічна модель функціонування національних парків, успішна в більшості країн, що розвивають туризм, в Україні не працює. Туристична діяльність у нацпарках Карпат не може економічно конкурувати з незаконною, але системною вирубкою лісу, що приносить у сотні разів більший дохід. В умовах тотальної корупції та недотримання законів екотуризм на території нацпарків Карпат розвиватися не буде.

На наш погляд, можливим вирішенням проблеми могла б стати довгострокова, не менше ніж на 50 років, передача значної частини територій стаціонарної рекреації, а також господарського призначення окремих національних парків в оренду під будівництво великих туристичних міжнародних центрів типу «Буковель» з передачею частини повноважень з охорони природи всієї території нацпарку. У такому разі з'явиться еконо-

мічна мотивація до системного розвитку туризму, зокрема екотуризму, і припиниться незаконна вирубка лісу на територіях цих національних парків.

При існуючому в Карпатських нацпарках співвідношенні земель господарського, рекреаційного та суворо охоронного призначення таке будівництво не було б небезпечним для природозбереження охоронюваних територій, а навпаки, стало б реальною економічною й мотиваційною основою для ефективної діяльності національних парків за їх прямим призначенням, а також для інвестицій у збереження й відновлення природи цих нацпарков.

У найближчих планах на 2019 р. є будівництво двох таких супер-комплексів у Капратах. Однак проекти гальмуються на різних рівнях, основні проблеми – виділення землі місцевими громадами та узгодження з екологами.

Цільове рішення щодо довготривалої оренди частини територій нацпарку господарського й рекреаційного призначення могла б вирішити всі проблеми. У результаті парки з екстенсивним типом туристичного розвитку могли б бути перетворені на нацпарки з вираженою рекреаційно-туристичною функцією.

#### **Список використаної літератури**

1. Бишоп К., Грин М., Филлипс А. Модели национальных парков. Москва : Изд. ЦОДП, 2000. 213 с.
2. Director of National Parks. Annual report – 2013/2014. URL: <http://environment.gov.au/parks/publications/annual/13-14>. (дата звернення: 05.01.2018).
3. Ужанский национальный природный парк. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ужанский\\_национальный\\_природный\\_парк](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ужанский_национальный_природный_парк) (дата звернення: 05.01.2018).
4. Klimkiewicz M. Kształtowanie turystyki transgranicznej w rezerwacie biosfery «Karpaty Wschodnie». Użytkowanie turystyczne parkow narodowych. Ojców, 2002.
5. Ужанський природний парк на Закарпатті цього року відвідало 6 тис. туристів. URL: <http://www.unn.com.ua/uk/news/1511423-uzhanskiy-npp-uprodovzh-roku-vzhe-vidvidalo-6-tis-turistiv> (дата звернення: 05.01.2018).
6. Prędko R. Ruch turystyczny w Bieszczadzkim Parku narodowym. Użytkowanie turystyczne parkow narodowych. Ojców, 2002.
7. З Ужанського національного природного парку стягнули 830 тис грн за незаконну вирубку майже 300 дерев. URL: <http://galagov.tv/z-uzhanskogo-natsionalnogo-prirodno/> (дата звернення: 05.01.2018).
8. Як «освоюються» грантові кошти в Ужанському національному парку, або Норвежський проект по-українськи. *Журналісти проти корупції, Всеукраїнське об'єднання Національний рух за справедливість*. URL: <http://pero.org.ua/rozsliduvannia/yak-osvoyuyutsya-grantovi-koshti-v-uzhanskomu-natsionalnomu-parku-abo-norvezhskiy-projekt-po-ukrayinsky/> (дата звернення: 05.01.2018).
9. Коллегаев М. Ю. Світовий досвід розвитку екотуризму в національних парках. *Педагогіка формування особистості в загальноосвітній і вищій школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2017. Вип. 56–57(109–110). С. 195–200.

*Стаття надійшла до редакції 09.01.2018*

### **Коллегаев М. Ю. Современное развитие экологического туризма в национальных парках Украины**

*В статье приведены результаты анализа современного уровня развития экологического туризма в национальных парках Украины. Выявлены основные негативные факторы, препятствующие развитию экотуризма в нацпарках. Показано, что в существующих условиях функционирования нацпарков развитие экотуризма не является экономически привлекательным для их руководства. Предложены конкретные рекомендации по решению сложившейся проблемы.*

**Ключевые слова:** национальный парк, экологический туризм, экологическая тропа, рекреационно-туристическая функция, экстенсивный тип туристического развития.

### **Kollehaiev M. Modern Development of Ecological Tourism in National Parks of Ukraine**

*The article concluded the analysis of the current ecological tourism level development in the national parks of Ukraine. The main negative factors that prevent the development of ecotourism in national parks are revealed.*

*Ukrainian national parks' development analysis showed that from the point of view of recreational and tourist aspect, two types of national parks can be distinguished:*

*– national parks with pronounced recreational and tourist function, which were created around famous recreational centers. These are Yaremchansky, Satanovsky, Kamenets-Podolsky, Slavyanogorsky and Svityaz-Shatsky parks;*

*– national parks with extensive type of tourist development, which began to be created from the beginning of the nineties on the basis of existing reserves and reserve-hunting farms. They are characterized by weak or underdeveloped tourist infrastructure, and settlements that occupy small, and often only peripheral part. These are «Sinevir», «Vizhnitsky», «Saints Beskydy», «Desniansko-Starogutsky» and «Yavorskiy» parks.*

*The following conclusions are obtained:*

*– one of the real ways of developing national parks in modern realities of Ukraine is the systematic creation of legislative, legal, economic and social conditions for the development of ecological tourism according to the European model.*

*– tourist activity in Carpathian national parks is not able to compete economically with illegal systematic logging, which brings much more income. In the conditions of total corruption and non-compliance with the law, ecotourism will not develop intensively or massively in the territory of Carpathian national parks.*

*According to the author, a possible solution could be long-term, over 50 years long, passing parts of the stationary recreation territory and economic purpose of individual national parks rental for the construction of huge tourist international center «Bukovel» with the partial delegation of authority of nature protection throughout all the national park territory. In this case, there is an economic motivation for the systematic development of tourism, including ecotourism and stopping illegal logging in national parks in these areas.*

*Due to existing in the Carpathian national parks rules of the land management, recreational and strictly protective purposes, such construction would not be dangerous for preserving nature of the protected areas.*

**Key words:** national park, ecological tourism, ecological path, recreational and tourist function, extensive type of tourist development.

УДК 378.1:656(043.3)

**В. В. КОЧИНА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

*У статті визначено сутність поняття «культура професійного спілкування» майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі. Розглянуто методологічні підходи, на яких базується процес формування культури професійного спілкування: культурологічний, системний, діяльнісний, діалогічний. Виокремлено дидактичні принципи (систематичності та послідовності; свідомості й активності; зв'язку навчання з практикою; гуманізації; професійної спрямованості; рефлексії; діалогізації навчання), дотримання яких дасть змогу підвищити ефективність формування культури професійного спілкування.*

**Ключові слова:** культура професійного спілкування, інженери-педагоги, методологічні підходи, дидактичні принципи, студенти.

Проблема формування культури спілкування як одного із чинників професіоналізму та майстерності фахівців відображена в наукових і методичних розробках із психології, етики, лінгвістики, педагогіки (В. Андреєв, О. Баєва, В. Веснін, І. Гічан, О. Головаха, Ю. Жуков, І. Зарецька, Ф. Кузін, М. Лебедева, О. Лунєва, Ю. Палеха, Н. Паніна, А. Панфілова, Г. Сагач, В. Співак, Т. Холопова, Т. Чмут, Г. Щокін та ін.). Окремі аспекти формування культури спілкування фахівців знайшли відображення в працях Г. Балла, І. Зязюна, С. Гончаренка, де розглянуто проблему формування загальної та професійної культури фахівця. Культурологічні аспекти підготовки фахівця досліджували В. Андрущенко, Г. Васянович, Г. Дегтярьова, В. Кизима, В. Маслов, Л. Масол, Л. Руденко, О. Шевнюк та ін.

Проведений огляд наукових праць дає підстави стверджувати, що, незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, проблема підвищення рівня сформованості культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі є недостатньо вивченою.

На основі аналізу праць учених (Т. Буряк, В. Грехньов, І. Комарова, А. Мудрик, І. Тимченко), специфіки професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі та результатів попередніх етапів дослідницької роботи поняття «культура професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі» визначено як особистісне інтегральне утворення, яке забезпечує процес взаємообміну інформацією та досягнення оптимальної взаємодії його учасників, характеризується сукупністю інваріантних і варіативних знань і вмінь реалізації професійного спілкування, де варіативність визначається видами професійної діяльності

цих фахівців та комплексом особистісних якостей, які забезпечують процес професійного спілкування.

*Мета статті* – визначити методологічні підходи та принципи побудови процесу формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

На основі аналізу літературних джерел, досвіду формування культури професійного спілкування у фахівців різних спеціальностей, на нашу думку, можна виділити такі методологічні підходи до формування культури професійного спілкування: культурологічний, системний, діяльнісний та діалогічний.

Як свідчить аналіз літературних джерел (О. Кукуєв, В. Марєєв), *культурологічний* підхід як конкретно-наукова методологія пізнання й перетворення педагогічної реальності зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури, вона не тільки розвивається на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами. Культурологічний підхід передбачає розгляд феномену культури як стрижневого в розумінні й поясненні сутності людини, її свідомості й життєдіяльності. Цей підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-знанняєві та пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість змісту й принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи змісту навчання та виховання, вводить критерії продуктивності й творчості в діяльність [4].

Культурологічний підхід уможлиблює окреслення трьох основних взаємозумовлених проблемно-сміслових аспектів освіти: 1) особистісного зростання (самовизначення, саморозвитку, самореалізації) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зрушень в особистісному культурному творчому досвіді, динаміці культури спілкування та комунікації, еволюції кола спілкування; 2) зростання рівня культури (тобто якості й ступеня вираженості ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот; 3) розвитку та зростання рівня культури освіти як галузі в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти (його предметних, інформаційних і суб'єктивних середовищ, моделей, форм та механізмів організації) [6].

*Системний підхід* спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Аналіз праць Г. Вдовіченка, Т. Дмитренко, В. Краєвського, Е. Юдіна дав змогу визначити, що основною його вимогою є розгляд відносно самостійних компонентів не ізольовано, а у взаємозв'язках, у розвитку та русі, що дозволяє виявити інтеграційні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні в окремих компонентах системи. Принципами системного підходу є: цілісність, що дає змогу розглядати систему одночасно і як єдине ціле, і як підсистему вищестоящих рівнів; ієрархічність побудови, тобто наявність множини (принаймні двох) елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня; структуризація, яка дозволяє аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки

в межах конкретної організаційної структури. Як правило, процес функціонування системи зумовлений не стільки властивостями її окремих елементів, скільки властивостями самої структури; множинність, яка дозволяє використовувати множину кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому; системність – властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи [3].

*Діяльнісний підхід* до вивчення об'єктів дійсності полягає в єдності розгляду його змісту та відповідної діяльності людини й ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Аналіз праць О. Леонтьєва, Є. Рапацевича, С. Рубінштейна дав змогу визначити, що основними принципами діяльнісного підходу є такі: розвитку, історизму, предметності, активності, що включає активність над-ситуативну як специфічну особливість людської психіки; інтеріоризації-екстеріоризації; єдності будови зовнішньої й внутрішньої діяльності; системного аналізу психіки; залежності психічного відбиття від місця відбитого об'єкта в структурі [5].

Відповідно до вимог *діалогічного підходу*, процес формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі має здійснюватися в діалогічній формі на основі різних форм взаємодії, де всі учасники (і педагог, і студенти) виступають як суб'єкти, і жоден з учасників спілкування не є об'єктом однієї дії.

Визначені підходи, сутність та особливості культури професійного спілкування зумовлюють необхідність реалізації в процесі її формування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі певних принципів, а саме: систематичності та послідовності; свідомості й активності; зв'язку навчання з практикою; гуманізації; професійної спрямованості; рефлексії; діалогізації навчання [1].

Принцип систематичності та послідовності вимагає дотримання наступності при формуванні культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортного профілю, забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань, між формами й методами навчання та формами й методами контролю (самоконтролю) за процесом її формування в студентів, передбачає безперервний перехід від нижчого до вищого ступеня викладання та учіння. За такої умови студенти засвоюють більший обсяг навчального матеріалу зі значною економією часу, поступово оволодівають знаннями та вміннями, вчаться застосовувати їх на практиці [1].

У цьому контексті вимоги до процесу формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, зумовленими реалізацією принципу систематичності й послідовності, полягають у такому: встановлення міжпредметних зв'язків і співвідношень між поняттями при формуванні культури професійного спілкування; використання логічних операцій аналізу та синтезу; забезпечення послідовності етапів формування культури професійного спілкування; поступова диференціація й конкретизація загальних положень; розподіл навчального ма-

теріалу на логічно завершені фрагменти з установленим порядком і методикою їх опрацювання; визначення змістових центрів кожної теми, виокремлення основних понять, ідей, встановлення зв'язки між ними, акцентування увагу на головному, структурування навчального матеріалу; розкриття зовнішніх і внутрішніх зв'язків між теоріями, законами й фактами, використання міжпредметних зв'язків; визначення місця нового матеріалу в загальній структурі змісту формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

Принцип свідомості та активності в процесі формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі передбачає таку організацію цього процесу, за якої студенти під керівництвом педагога та самостійно можуть засвоювати знання та методи їх застосування на практиці. У цих умовах свідомість студентів – це чітке розуміння мети та завдань своєї роботи в процесі навчання, чітке розуміння навчального матеріалу та того, як застосувати отримані теоретичні знання на практиці. Активність студентів – це їхня активна самостійна діяльність стосовно засвоєння та застосування знань. У процесі формування культури професійного спілкування вона може виявлятися при самостійній роботі з літературою та іншими джерелами інформації, при вирішенні конкретних комунікативних ситуацій, при самостійному аналізі та оцінюванні результатів своєї роботи.

Принцип свідомості та активності в процесі формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі передбачає:

- пояснення студентам цілей та завдань формування культури професійного спілкування, її практичної значущості для майбутньої професійної діяльності для створення в них позитивного уявлення, розуміння сенсу формування цієї культури, вироблення мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності;
- створення під час формування культури професійного спілкування комунікативних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, та залучення студентів до їх розв'язання;
- аналіз педагогом результатів роботи студентів та їх обґрунтоване оцінювання (студенти на прикладі вчать самостійно аналізувати та оцінювати результати своєї роботи, що спонукає їх до правильного оцінювання власних дій, вчинків, виховання в них звичок самоаналізу й самоконтролю та потреби самовдосконалення);
- використання діалогічних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість та активність студентів;
- стимулювання колективних форм роботи, взаємодії студентів в учінні;
- формування культури професійного спілкування в умовах змагання, стимулювання ініціативи й творчості;
- використання отриманих професійних знань, навичок і вмінь у практичній діяльності;

– диференціацію навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей і здібностей студентів;

– уміння педагога відчувати психічний стан студентів тощо.

Принцип зв'язку навчання з практикою та життям означає правильне використання студентами теоретичних знань для вирішення практичних завдань. Навчання лише тоді буде успішним, коли особистість постійно відчуватиме користь набутих знань у задоволенні своїх життєвих потреб. Адаптація закладів освіти – це підготовка людини до продуктивної праці, свідомої діяльності у сфері створення духовних і матеріальних цінностей. В умовах навчального процесу цей принцип передбачає:

– показувати зв'язок розвитку науки й практичних потреб особистості;

– використовувати оточуючу дійсність як джерело знань і як сферу застосування теорії;

– використовувати зв'язок освіти й виробництва;

– поєднувати розумову діяльність із практичною;

– розвивати та переносити успіхи студентів з одного виду діяльності на інші;

– використовувати зв'язок навчання із життям як стимул самоосвіти [2].

Принцип зв'язку навчання з практикою та життям в умовах формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортного профілю реалізується:

– шляхом пояснення студентам важливості сформованої культури професійного спілкування для їхньої майбутньої професійної діяльності та життя;

– шляхом наведення прикладів з реального життя та професійної діяльності при формуванні культури професійного спілкування;

– шляхом організації практичної діяльності студентів з метою формування вмінь застосовувати отримані знання на практиці.

Принцип гуманізації передбачає визнання цінності кожної людини як особистості, її права на освіту, професію, свободу, щастя, захист і охорону життя, здоров'я, створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, умов для розвитку особистості, її творчого потенціалу, нахилів, здібностей, надання їй допомоги в самовизначенні, повноцінної самореалізації, повагу до особистості, вивчення індивідуальних особливостей тощо. Реалізація цього принципу при формуванні культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі має забезпечувати засвоєння не тільки програмних компонентів змісту – загальнонавчальних та фахових знань, умінь і навичок, а й складників його надпредметної частини – досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення, має базуватися на застосуванні й поєднанні різноманітних активних форм і методів навчальної діяльності, які підвищують пізнавальну активність студентів, збуджують інтерес до загальнонаукових і професійних знань, озброюють інтелектуально-практичними прийомами, розвивають творчі здібності, сприяють формуванню основних життєвих



настанов. Основними вимогами до формування культури професійного спілкування в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей транспортної галузі в цих умовах є:

- захищеність і емоційний комфорт студентів;
- визнання прав студента й повага до нього в поєднанні з розумною вимогливістю;
- збудження інтересу до професійних знань, розширення загального кругозору й розвитку творчих здібностей, використання знань, навичок і вмінь у професійній діяльності;
- урахування самотності кожного студента, його соціальних, психічних, психофізіологічних особливостей, життєвих настанов, ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, опора на його позитивні якості;
- урахування та діагностика за розвитком кожного студента як особистості;
- формування персональної відповідальності студента за власні успіхи.

Принцип професійної спрямованості процесу формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі вимагає враховувати особливості майбутньої професійної діяльності цих фахівців, націлювати на оволодіння професійною культурою, формувати професійні якості. Під професійною спрямованістю навчання О. Кудрявцев, М. Махмутов розуміють єдність змістовного та процесуального аспектів, які регулюють зміст і структурування матеріалу, вибір методичних засобів з урахуванням необхідності формування професійно важливих знань, умінь і навичок фахівця. При цьому змістовний аспект має на увазі побудову професійно орієнтованого змісту, а процесуальний – вибір методів, форм і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності, необхідних для формування навичок самостійної роботи й професійного самовдосконалення. Принцип професійної спрямованості усуває суперечність між теоретичним характером дисциплін і практичним умінням застосовувати знання в професійній діяльності [7]. Отже, реалізація цього принципу зумовлює необхідність аналізу професійної діяльності фахівців з метою визначення професійних завдань та конкретизації на цій основі змісту, методів та форм навчання. Тому при формуванні культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі відповідно до вимог принципу професійної спрямованості необхідно:

- організовувати згідно з отриманими знаннями різноманітну практичну діяльність, спрямовану на формування й застосування вмінь реалізації професійного спілкування;
- самостійно обирати студентами приклади, які ілюструють застосування теоретичних положень у професійній діяльності;
- використовувати в освітньому процесі інформацію про нові сучасні технології, прогресивні методи праці, професійні ситуації;

- складати й вирішувати зі студентами завдання й вправи на основі реальних професійних завдань;
- знайомити студентів з раціоналізаторським рухом, заохочувати їх спроби до технічної творчості;
- включати студентів у суспільно корисну й трудову діяльність.

Принцип рефлексії поєднує в собі побудову тими, хто навчається, умовиводів, узагальнень, зіставлень і оцінок, а також переживання, пригадування й вирішення проблем. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) трактується як процес пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань, роздуми про себе; усвідомлення того, як сприймають і оцінюють людину інші. У найзагальнішому вигляді рефлексія як специфічна здатність людини надає змогу їй зробити свої думки, переживання, відносини, діяльність і саму себе предметом спеціального вивчення, розгляду (аналізу, оцінки) і конструктивного практичного перетворення (корекції, зміни й розвитку). Суть рефлексії як фактора самовдосконалення не тільки в усвідомленні моменту рефлексії, але в зміні способів, засобів і підстав діяльності з метою управління станом, його оптимізації на шляху досягнення мети. Рефлексія починається тоді, коли виникає відхилення від зразка або усвідомлюється незадоволеність колишніми схемами [5]. Евристичні можливості реалізації принципу рефлексивності при формуванні культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі вбачаються в їхньому індивідуально-особистісному усвідомленні й розробці власних способів у професійній діяльності, набутті осмисленої продуктивної активності в процесі самовдосконалення. Тому культуру професійного спілкування у фахівців за вимогами принципу рефлексії потрібно формувати на основі:

- рефлексивних завдань і завдань у контексті рефлексивно-комунікативної діяльності;
- урахування специфіки конкретних професійних ситуацій;
- особистісної усвідомленості тими, хто навчається.

Принцип діалогізації передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, рівність, повагу й довіру, тобто створення комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно значуще спілкування, рефлексію, саморозвиток, розвиток у студентів уміння бачити сильні та слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитись до отриманої інформації, розрізняти упереджену неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника. Важливим у діалогізації є факт спільної спрямованості учасників взаємодії до розв'язання проблеми, незважаючи на те, що погляди й оцінки їх можуть не збігатися. Відкрита взаємодія або діалог на всіх етапах психічної організації людини (індивідуальної, суб'єктної, особистісної) постає оптимальною умовою розвитку й функціонування психіки як будь-якої саморозвивальної системи [1; 6]. Відповідно до цього принципу процес формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі

має відбуватися з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності (за Л. Бурман): мотиваційного (інтерес до діалогічного спілкування), комунікативного (увага до комунікативних якостей спілкування), організаторського (володіння ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), гностичного (структурування навчального матеріалу у діалогічній формі – моделювання діалогів), креативного (висловлення оригінального бачення проблеми під час професійного діалогу), емоційного (емоційний вплив на співрозмовника), оцінного (аналіз студентами результатів спільної бесіди, оцінка й самооцінка ними можливостей організувати та реалізувати діалогічне навчання в освітніх закладах).

**Висновки.** Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що побудова процесу формування в майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі культури професійного спілкування на методологічних підходах (культурологічному, системному, діяльнісному, діалогічному) і відповідних дидактичних принципах (систематичності та послідовності; свідомості й активності; зв'язку навчання з практикою; гуманізації; професійної спрямованості; рефлексії; діалогізації навчання) забезпечить його ефективність. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка тренінгів, спрямованих на формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

#### **Список використаної літератури**

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. Київ : Вища школа, 1998. 229 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник. Москва : Гардарики, 2004. 318 с.
3. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
4. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2010. 35 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
6. Мареев В. И., Карпова Н. К., Щипанкина Е. С. Культурологический подход в аспекте развития современного образования. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/en/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037> (дата обращения: 03.01.2018).
7. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2018*

#### **Кочина В. В. Методологические подходы и принципы формирования культуры профессионального общения будущих инженеров-педагогов**

*В статье дано определение понятия «культура профессионального общения» будущих инженеров-педагогов транспортной отрасли. Рассмотрены методологические подходы, на которых построен процесс формирования культуры профессионального общения: культурологический, системный, деятельностный, диалогический. Выделены принципы (систематичности и последовательности; сознательности и активности, связи обучения с практикой; гуманизации; профессиональной направленности; рефлексии; диалогизации обучения), соблюдение которых позволит повысить эффективность формирования культуры профессионального общения.*

**Ключевые слова:** культура профессионального общения, инженеры-педагоги, методологические подходы, принципы, студенты.

**Kochyna V. Methodological Approaches and Principles of Culture Professional Communication Formation for Future Teacher-Engineers**

*The essence of concept «culture of professional communication» is certain in the article as a personality integral formation that provides a replacing information process and achievement of optimal cooperation of its participants, it is characterized with totality of invariant and variant knowledge and abilities of professional communication realization, where variant is determined with the types of these specialists professional activity and complex of personality qualities that provide the process of professional communication.*

*Methodological approaches basing on the process of culture professional communication formations are considered: culturological, comprehensive, activity, dialogic. The culturological approach is allowed to describe an education from personality increase students' positions, increase the level of culture, changes of education in sociocultural context, its subject, informative and subjective environments, models, forms and mechanisms of organization. The comprehensive approach is allowed to cover the whole elements influencing for the culture professional communication formation. There are principles of the comprehensive approach: integrity; hierarchical of construction; structuring. An activity approach involves the content unity and accord with human activity basing at the recognition activity as a main with the means and decision condition of personality development. Principles of activity approach are: development principles, historicism, concreteness; an activity principle, as a specific feature of human psyche; an interiorization – exteriorization principle; unanimity of external and internal activity structure; analysis of psyche the systems principle. In accordance with dialogic approach the process of culture professional communication formation for future teacher-engineers of a transport industry is carried out dialogic form with different ways the interaction of teachers and students basing.*

*Principles of systematic character and sequence; of realization and activity; link of studies with practice; humanizing; professional orientation; reflections; dialogization studies are summed up. And if it is observed of those principles it will be allowed to promote efficiency of culture professional communication formation.*

**Key words:** culture professional communication, teacher-engineers, methodological approach, principles, students.

УДК 378:61:811.111(73+71)

А. К. КУЛІЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький державний медичний університет

## СУТНІСТЬ ТЕРМІНІВ «МЕДИЧНА ШКОЛА» ТА «ОСТЕОПАТИЧНА МЕДИЧНА ШКОЛА» В АМЕРИКАНСЬКІЙ І КАНАДСЬКІЙ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ

*Статтю присвячено аналізу сутності термінів «медична школа» та «остеопатична медична школа», виявленню відмінності між ними в американській і канадській освітніх парадигмах.*

*У дослідженні запропоновано класифікацію терміна «медична школа» за такими критеріями, як: 1) спеціалізація (медична школа; остеопатична медична школа); 2) формальне визнання (прийнятна визнана медична школа; прийнятна невизнана медична школа; акредитована медична школа; медична школа, що визнана медичною радою штату); 3) територіальна належність (іноземна медична школа). З'ясовано, що термін «медична школа» використовують як у широкому, так і у вузькому значенні. Встановлено, що в американській та канадській освітніх парадигмах немає відмінностей у визначенні термінів «медична школа» в «остеопатична медична школа». Крім того, у США та Канаді медичною школою називають школу медицини, медичний коледж, медичний факультет.*

**Ключові слова:** термін, аналіз, класифікація, медична школа, медична остеопатична школа, американська освітня парадигма, канадська освітня парадигма, медична освіта.

Разом із науково-технічним прогресом динамічно розвиваються терміносистеми різних наук, вивчення яких потребує відповідних фахових знань. З іншого боку, фахівці, які належать до різних наукових шкіл, поколінь чи регіонів, нерідко мають відмінні погляди на те чи інше наукове поняття та його словесне позначення [1, с. 3]. Тому нерідко виникає термінологічна плутанина щодо того чи іншого явища або процесу.

Що стосується освітньої парадигми певної країни, то їй притаманний термінологічний комплекс, що має свої історичні й лінгвокультурні особливості. Під час послідовного й компетентного упорядкування та уніфікації такого комплексу в суспільстві відбувається розуміння сутності й механізмів багатьох явищ, процесів та тенденцій освіти. Слідом за К. Крутії вважаємо, що в кожній освітній парадигмі «термінологічне визначення й до сьогодні є дискусійним: немає чітких параметрів, критеріїв і показників, за якими можна було б представити єдину дефініцію багатьох педагогічних конструктів» [4, с. 6].

Проблема науково-освітньої термінології набула відображення в дослідженнях Р. Александера (термінологія компаративної педагогіки), М. Вакуленка (термінологія та українська наукова термінографія), Л. Гриневич (освітні поняття в науковому дискурсі), І. Тимченко (пострадянська та європейська освітня термінологія), М. Саймона (терміни як основа педа-

гогічної освіти), І. Соколової (поняттєво-термінологічний апарат педагогічного дослідження), А. Вальдер (термінологія вищої освіти) та ін. Проте аналіз сутності термінів «медична школа» й «остеопатична медична школа» в американській та канадській освітніх парадигмах ще не став предметом окремої наукової розвідки як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці.

**Мета статті** – висвітлення сутності термінів «медична школа» й «остеопатична медична школа», виявлення відмінності між ними в американській та канадській освітніх парадигмах.

Як слушно зауважує Л. Гриневич, «розвиток понятійно-категоріального апарату педагогіки наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. відображає проблеми освіти та дозволяє усвідомити зміни, що віддзеркалюють тенденції її розвитку» [2, с. 14]. Тож, у зв'язку з тим, що професійна освіта в зарубіжних країнах набуває актуальності в суспільстві та значущості на державному рівні, зокрема в США та Канаді, вважаємо за необхідне зосередити увагу на термінах, які стосуються медичної освіти та позначають освітні заклади – «медична школа» та «остеопатична медична школа».

Відповідно до нормативно-правової бази з медичної освіти [10–12] і стандартів комітетів з акредитації США та Канади (що майже ідентичні в обох країнах) [5; 6; 9], пропонуємо таку класифікацію терміна «медична школа»:

- за спеціалізацією: медична школа (medical school); остеопатична медична школа (osteopathic medical school);
- за формальним визнанням: прийнятна визнана медична школа (acceptable approved medical school); прийнятна невизнана медична школа (acceptable unapproved medical school); акредитована медична школа (accredited medical school); медична школа, що визнана медичною радою штату (Board-approved medical school);
- за територіальною належністю: іноземна медична школа (foreign medical school).

Далі детальніше розглянемо кожен термін з поданої нами класифікації для кращого розуміння освітніх реалій у США та Канаді.

*Медична школа (medical school)* – це навчальний заклад або структурний підрозділ навчального закладу, що пропонує навчання, після закінчення якого є можливість здобути ступінь «Доктор медицини» (Doctor of Medicine) [11].

Також у США та Канаді прийнято називати медичні школи «алопатичними». Прослідкуємо етимологію слова «алопатія» в латинській мові. Терміноелемент allo- означає «інший, несхожий», -pathia – «захворювання, страждання». За Словником медичної термінології (укладач М. Кніпович), «allopathia, ae f – це лікування несхожими засобами (протилежність гомеопатії)» [3, с. 30]. Тож алопатична школа – це заклад вищої освіти, де пропагують ідеї традиційної медицини. У ХХІ ст. у США існує 151 акредитована медична школа та 17 – у Канаді.

Відповідно до стандартів комітетів з акредитації США й Канади [6; 9], це структурний підрозділ університету або самостійний заклад вищої освіти, який:

- має письмовий статут про місію та цілі програми медичної освіти, веде поточне планування й складає внутрішні нормативні документи, що описують ефективну організацію навчання та перебіг управління процесом навчання, а також демонструє цілісність завдяки своєму послідовному й документальному дотриманню справедливої, неупередженої та ефективної політики й діяльності;

- має належний професорсько-викладацького склад, необхідний для досягнення цілей програми медичної освіти та забезпечення функціональної інтеграції всіх програмних компонентів;

- гарантує, що програма медичної освіти відбувається в професійних, шанобливих та інтелектуально стимулюючих академічних і клінічних умовах, визнає переваги різноманітності й сприяє досягненню студентами компетенцій, необхідних для майбутніх лікарів;

- має достатній кількісний та якісний керівний, професорсько-викладацький і допоміжний склад, фінансові ресурси, фізичні засоби, обладнання й клінічні, навчальні, інформаційні, технологічні ресурси, доступні в усіх місцях для задоволення потреб та досягнення цілей;

- визначає компетенції, якими мають оволодіти студенти-медики за цілями програми медичної освіти, і відповідає за детальне планування та впровадження компонентів медичного навчального плану, що дає змогу студентам-медикам досягти задекларованих компетенцій. Цілі програми медичної освіти – це комплекс знань, навичок, моделей поведінки та ставлень до конкретних ситуацій, котрий студенти-медики мають продемонструвати після закінчення навчання;

- гарантує, що медичний навчальний план забезпечує достатній рівень підготовки медичних студентів для продовження навчання в резидентурі або розгортання медичної практики;

- гарантує, що програма медичної освіти містить усеохопну, чесну та рівноправну систему оцінювання студентів й охороняє безпеку студентів та пацієнтів, запевнюючи, що всі особи, які викладають, контролюють та/або оцінюють студентів відповідально підготовані й уважно ставляться до своїх обов'язків;

- встановлює та публікує вимоги для вступу для потенційних абітурієнтів і використовує ефективну політику, процедури під час відбору та зарахування студентів;

- надає ефективну академічну підтримку та кар'єрні поради всім студентам-медикам, що допомагають їм досягти своїх кар'єрних цілей та цілей програми медичної освіти. Усі студенти-медики мають однакові права й отримують однакові послуги [6; 9].

*Остеопатична медична школа (osteopathic medical school)* – це навчальний заклад або структурний підрозділ навчального закладу, що пропонує навчання, після закінчення якого є можливість здобути ступінь «Доктор остеопатії» (Doctor of Osteopathy або Doctor of Osteopathic Medicine) [5].

Щодо етимології слова «остеопатія» в латині, то терміноелемент *osteo-* означає «кістки», *-pathia* – «захворювання, страждання». За М. Кніповичем, «*osteopathia, ae f* – це загальна назва захворювань кісток» [3, с. 286]. Наразі в США діє 39 акредитованих остеопатичних медичних шкіл та 13 – у Канаді.

Згідно зі стандартами Комісії з акредитації остеопатичних коледжів американської остеопатичної асоціації [5], остеопатична медична школа повинна:

- мати чітко визначену місію, цілі та завдання, що відповідають остеопатичній медичній освіті, котра стосується викладання й проведення наукових і клінічних досліджень, зокрема остеопатичних, здобуття вищої медичної освіти та студентських досягнень;
- організувати такий навчальний процес, котрий сприятиме отриманню знань шляхом використання результатів науково-дослідницьких та наукових матеріалів у галузі основних біомедичних наук, клінічної медицини й остеопатичних принципів;
- надавати населенню остеопатичну медичну допомогу, зокрема проводити остеопатичну маніпулятивну терапію;
- розроблювати та впроваджувати внутрішні нормативні документи, що чітко визначають процес управління й організаційну структуру закладу та уможливають виконувати його місію й завдання;
- мати достатню та необхідну матеріально-технічну базу, що дає змогу студентам і викладачам успішно здійснювати навчальні цілі та виконувати навчальний план;
- мати якісний і кількісний професорсько-викладацький склад для досягнення основної мети та завдань остеопатичної медицини;
- прийняти правила для вступу та критерії, призначені для виконання своєї місії й мети;
- розроблювати та впроваджувати методи навчання й навчальні стратегії відповідно до сучасних викликів;
- щорічно забезпечувати інтеграцію остеопатичної філософії, її принципів та досліджень, з дидактичними й практичними можливостями;
- визначати, публікувати та впроваджувати навчальні результати освітніх цілей, що підготують студентів до вищої остеопатичної медичної освіти [5].

Виходячи з вищезазначеного, постає питання про відмінність між (алопатичною) медичною школою та остеопатичною медичною школою. Справа в тому, що обидві школи використовують однакові базові навча-



льні програми для здобуття кваліфікації лікаря, проте в цих шкіл різні підходи до навчального процесу, а також відмінні статистичні дані про вступну кампанію. Деяким медичним школам притаманна традиційна модель навчання: два роки вивчення фундаментальних наук та два роки – клінічних дисциплін. Інші медичні школи зосереджують увагу від одного до півтора років на вивченні фундаментальних наук та націлюють студентів відводити більше часу на факультативи й клінічні дисципліни. Деякі школи використовують проблемно-орієнтований метод навчання, деякі – традиційний підхід. Хоча в студентів алопатичної медичної школи та студентів остеопатичної медичної школи й збігаються навчальні дисципліни та основні ідеї, останні також опановують погляди філософії остеопатичної медицини, що пов'язані з терапевтичними методиками для запобігання виникненню різних хвороб. У США та Канаді остеопатична медицина – це інший підхід до медичної освіти з використанням остеопатичних маніпулятивних методів для діагностики захворювань опорно-рухового апарату та лікування хворих [8].

Також зауважимо, що на початку ХХ ст. у США 8 остеопатичних шкіл, що знаходилися в Чикаго, Де-Мойні, Кірксвіллі, Канзас-Сіті, Філадельфії, Кембріджі та Лос-Анджелесі, відносили до медичного сектантства. За словами А. Флекснера, «у Канаді таких сектантських організацій не було» [7, с. 158, 163].

*Прийнятна визнана медична школа (acceptable approved medical school)* – медична школа, що розташована в США або Канаді, яка була акредитована Комітетом з медичної освіти американської медичної асоціації (Liaison Committee on Medical Education of the American Medical Association) чи Бюро професійної освіти американської остеопатичної асоціації (American Osteopathic Association Bureau of Professional Education) [12].

*Прийнятна невизнана медична школа (acceptable unapproved medical school)* – медична школа, що розташована за межами США або Канади, є рівнозначною з медичними школами США та Канади й не була відхиленою державним комітетом з ліцензування або освітнім агентством [12].

*Акредитована медична школа (accredited medical school)* – це медична школа, що акредитована спеціальним компетентним органом. У США медичні школи зазвичай акредитовані Комітетом з медичної освіти американської медичної асоціації (Liaison Committee on Medical Education of the American Medical Association) та Асоціацією американських медичних коледжів (Association of American Medical Colleges), остеопатичні медичні школи – Комісією з акредитації остеопатичних коледжів американської остеопатичної асоціації (Commission on Osteopathic College Accreditation of the American Osteopathic Association); у Канаді – Комітетом з акредитації Канадських медичних шкіл (Committee on Accreditation of Canadian Medical Schools) та Канадською остеопатичною асоціацією (Canadian Osteopathic Association) [11].

*Медична школа, що визнана медичною радою штату (Board-approved medical school)*, – це медична школа, що є в офіційному списку штата, що визнає відповідно до задекларованих стандартів такий заклад, і відсутня в списку медичної ради штату як така, що не визнана або ж у процесі визнання [11].

*Іноземна медична школа (foreign medical school)* – офіційно зареєстрована медична школа в будь-якій суверенній державі, крім США та Канади, котра є в офіційному списку Всесвітньої організації здоров'я й не суперечить статусу медичної ради штату [11].

Звернемо увагу на той факт, що в США та Канаді відповідно до стандартів акредитації медичною школою може бути медичний факультет (Faculty of Medicine), факультет медицини та стоматології (Faculty of Medicine and Dentistry), факультет медично-санітарних дисциплін (Faculty of Health Sciences), школа медицини (School of Medicine), школа медицини та стоматології (School of Medicine and Dentistry) або медичний коледж (College of Medicine), тобто ті заклади вищої освіти, що забезпечують виконання навчальної програми рівня «Доктор медицини» [6]. Як бачимо, відбувається ототожнення термінів «медична школа», «медичний коледж» та «медичний факультет» у сучасній американській і канадській освітніх парадигмах.

**Висновки.** Отже, в американській та канадській освітніх парадигмах терміном «медична школа» послуговуються в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це школа медицини (school of medicine) або школа остеопатичної медицини (school of osteopathic medicine) [10]. У вузькому значенні – це заклад вищої освіти, або структурний підрозділ певного закладу вищої освіти, який акредитовано спеціальним компетентним органом за затвердженими стандартами та який встановлює власні вимоги до вступу, має необхідні адміністративні, наукові й допоміжні кадри, достатнє матеріально-технічне обладнання та здійснює підготовку фахівця з медицини з правом присвоєння кваліфікації лікаря на рівні «Доктор медицини». Синонімом є термін «алопатична медична школа» – навчальний заклад, що надає освіту за принципами традиційної медицини. Термін «остеопатична медична школа» майже збігається з визначенням терміна «медична школа», проте в зазначеному закладі вищої освіти відбувається поєднання принципів традиційної медицини та особливої філософії, за якою людина є не тільки сукупністю органів та частин тіла, що можуть постраждати, а й партнером у процесі лікування. По закінченню остеопатичної школи випускники здобувають ступінь «Доктора остеопатії». Під час дослідження було встановлено, що в американській та канадській освітніх парадигмах немає відмінностей у визначенні термінів «медична школа» й «остеопатична медична школа».

Перспективами подальших досліджень є комплексний аналіз діяльності медичних та остеопатичних шкіл протягом XX ст. – на початку XXI ст. у США й Канаді.

### Список використаної літератури

1. Вакуленко М. О. Сучасні проблеми термінології та української наукової термінографії : брошура. Київ, 2009. 69 с.
2. Гриневич Л. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 14–19.
3. Кніпович М. Ф. Словник медичної термінології латинсько-українсько-російський. Київ : Державне медичне видавництво УРСР, 1948. 442 с.
4. Крутій К. Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. 2006. № 5. С. 6–9.
5. Accreditation of Colleges of Osteopathic Medicine: COM Continuing Accreditation Standards. URL: <https://osteopathic.org/wp-content/uploads/2018/02/com-continuing-accreditation-standards.pdf> (Last accessed: 16.01.2018).
6. CACMS Standarts and Elements. Standards for Accreditation of Medical Education Programs Leading to the M. D. Degree. URL: [https://cacms-cafmc.ca/sites/default/files/documents/CACMS\\_Standards\\_and\\_Elements\\_-\\_AY\\_2017-18.pdf](https://cacms-cafmc.ca/sites/default/files/documents/CACMS_Standards_and_Elements_-_AY_2017-18.pdf) (Last accessed: 23.01.2018).
7. Flexner A. Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910. 346 p.
8. How to Decide Between an M. D. and a D. O. *U. S. News & World Report L. P.*: website. URL: <https://www.usnews.com/education/blogs/medical-school-admissions-doctor/2012/04/23/how-to-decide-between-an-md-and-a-do> (Last accessed: 24.01.2018).
9. LCME® Functions and Structure of a Medical School. Standards for Accreditation of Medical Education Programs Leading to the MD Degree. URL: <http://lcme.org/publications/> (Last accessed: 21.01.2018).
10. Public Law 102 – 408. An Act. To Amend the Public Health Service Act to Revise and Extend Certain Programs Relating to the Education of Individuals as Health Professionals, and for Other Purposes. URL: <https://www.govtrack.us/congress/bills/102/hr3508/text> (Last accessed: 19.01.2018).
11. Rules of The Board Of Medical Practice. *Vermont Department of Health*: website. URL: [http://www.healthvermont.gov/sites/default/files/documents/pdf/REG\\_board-of-medical-practice.pdf](http://www.healthvermont.gov/sites/default/files/documents/pdf/REG_board-of-medical-practice.pdf) (Last accessed: 24.01.2018).
12. Texas Administrative Code. Texas Administrative Code, Title 22, Part 9. URL: [http://txrules.elaws.us/rule/title22\\_part9](http://txrules.elaws.us/rule/title22_part9) (Last accessed: 21.01.2018).

*Стаття надійшла до редакції 26.01.2018*

---

### **Куличенко А. К. Сущность терминов «медицинская школа» и «остеопатическая медицинская школа» в американской и канадской образовательных парадигмах**

*Статья посвящена анализу сущности терминов «медицинская школа» и «остеопатическая медицинская школа», выявлению разницы между ними в американской и канадской образовательных парадигмах.*

*В исследовании предложена классификация термина «медицинская школа» по таким критериям, как: 1) специализация (медицинская школа; остеопатическая медицинская школа); 2) формальное признание (приемлемая признанная медицинская школа; приемлемая непризнанная медицинская школа; аккредитованная медицинская школа; медицинская школа, признана медицинским советом штата); 3) территориальная принадлежность (иностранная медицинская школа). Выяснено, что термин «медицинская школа» используется как в широком, так и в узком значении. Установлено, что в американской и канадской образовательных парадигмах разница в определении*

терминов «медцинская школа» и «остеопатическая медицинская школа» отсутствуют. Кроме того, в США и Канаде медицинской школой называют школу медицины, медицинский колледж, медицинский факультет.

**Ключевые слова:** термин, анализ, классификация, медицинская школа, медицинская остеопатическая школа, американская образовательная парадигма, канадская образовательная парадигма, медицинское образование.

**Kulichenko A. Concepts «Medical School» and «Osteopathic Medical School»: Meaning in American and Canadian Educational Paradigms**

*Every educational paradigm has its own terminology complex with historical, linguistic and cultural features. Due to a consistent and competent organization and unification of such a complex, there exists an understanding of meanings and mechanisms of many educational phenomena, processes, and trends.*

*The article focuses on the analysis of concepts of «medical school» and «osteopathic medical school», revealing the difference between them in American and Canadian educational paradigms.*

*The article proposes a classification of the concept of «medical school» based on the criteria as follows 1) Specialty (medical school; osteopathic medical school); 2) Formal recognition (acceptable approved medical school; acceptable unapproved medical school; accredited medical school; Board-approved medical school); 3) Territorial belonging (foreign medical school).*

*Moreover, the author states that the concept of «medical school» is used both in a broad and a narrow definition. As for a broad definition, it is a school of medicine or a school of osteopathic medicine. As for a narrow definition, «medical school» denotes a higher education establishment or a structural subdivision of a certain higher education establishment accredited by a special competent authority as per the approved standards. Furthermore, medical school has own requirements for admission, curriculum, necessary administrative, scientific and supporting staff, sufficient equipment, and awards «Doctor of Medicine» as first professional degree. The concept «Osteopathic medical school» almost coincides with the meaning of the concept of «Medical school», though this higher education establishment uses the principles of both traditional medicine and a special philosophy, and awards «Doctor of Osteopathy» as the first professional degree.*

*Moreover, there is no difference in the meaning of concepts «Medical school» and «Osteopathic medical school» in the American and Canadian educational paradigms. Note that a medical school also identifies a school of medicine, medical college, medical faculty in the US and Canada.*

*As for the prospects of further research, we are going to highlight activities of medical and osteopathic schools of the 20<sup>th</sup> – the early 21<sup>st</sup> centuries in the USA and Canada.*

**Key words:** concept, analysis, classification, medical school, medical osteopathic school, American educational paradigm, Canadian educational paradigm, medical education.

УДК 37.046.3.016

А. П. ЛАВРИНЕЦЬ

аспірант

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

*Стаття присвячена розгляду педагогічних умов розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти. Визначено поняття «педагогічні умови». Подано структуру та опис кожної з педагогічних умов, розглянуто їх особливості.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, творчий потенціал, вчитель музичного мистецтва, післядипломна педагогічна освіта, педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва.

У часи реформування освіти та активного розвитку післядипломної педагогічної освіти на засадах педагогічних інновацій великого значення набувають процеси підготовки науково-методичного забезпечення навчального процесу та створення педагогічних умов для розвитку педагогічних творчих здібностей і реалізації творчого потенціалу сучасного вчителя. У сучасних умовах глобалізації розвитку освітянської діяльності проблема підготовки творчого вчителя набуває особливого значення. Особлива актуальність розвитку педагогічної творчості вчителя та зростання творчого потенціалу вчителя в реформаційні періоди розвитку сучасної освіти вимагає від працівників сфери післядипломної педагогічної освіти створення особливих педагогічних умов для виявлення й розвитку творчих резервів сучасних педагогів. Розвиток творчого потенціалу учителів мистецьких дисциплін є необхідною складовою їх професійного зростання та професійного розвитку.

З метою виокремлення педагогічних умов для розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти потрібно з'ясувати їх змістову складову та особливості їх забезпечення.

Дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва потребує зосередити увагу на понятті «педагогічна умова».

Згідно зі словником С. Ожегова, термін «умови» має декілька значень, серед яких найбільш прийнятним є таке: «правила, встановлені в якій-небудь сфері життя, діяльності; обставина, від якої що-небудь залежить» [1, с. 68].

З філософського погляду, поняття «умова» визначається як категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких предмет не може існувати [8, с. 431] розуміння умови зосереджено увагу на тому, що умови являють собою обставини, що є важливим для формування певного середовища.

У педагогічних джерелах зазначено, що умови залежать від того, в якому закладі освіти організовується педагогічний процес, а також від напрямів і компонентів педагогічного процесу, його змісту та технологій здійснення, ураховуючи зв'язок навчального процесу з навколишнім середовищем, потребами й запитам суб'єктів навчального процесу.

Питання педагогічних умов розвитку творчого потенціалу вчителя досліджували Я. Болюбаш, Н. Іпполітова, Т. Лошакова, В. Серіков, С. Сисоева та ін. Вони розглядали педагогічні умови як сукупність спеціально спроектованих можливостей змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, як сукупність об'єктивних можливостей для цілеспрямованого відбору, конструювання елементів змісту та форм навчання й виховання, а також моніторингу та корегування складових педагогічного процесу для досягнення навчальних цілей [1, с. 111]. Так, Т. Лошакова визначає педагогічні умови як окрему групу умов, яку використовують у педагогічній теорії для наукового обґрунтування будь-якого об'єкта педагогічної системи з метою визначення сукупності можливостей, що забезпечують його ефективне існування [5, с. 231].

У працях О. Варецької педагогічні умови подано як сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх обставин, що визначають ефективне вирішення поставленої педагогічної проблеми [2, с. 132]. Л. Хомич розуміє педагогічні умови як характеристики, що зумовлюють суб'єкт-суб'єктні відносини в навчальному процесі педагогічного закладу [8, с. 57].

У процесі дослідження розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти педагогічні умови можна визначити як сукупність взаємопов'язаних чинників, які необхідні для цілеспрямованого процесу розвитку складових творчого потенціалу вчителя в контексті післядипломної освіти.

До проблем педагогічних умов розвитку педагогічної творчості, творчої активності вчителя та розвитку творчого потенціалу вчителя зверталися Л. Баренбойм, Л. Виготський, С. Науменко, О. Олексюк, Г. Падалка, Б. Теплов, О. Ростовський, О. Рудницька. Водночас питання розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної мистецької освіти досліджено досить поверхово.

**Мета статті** – розглянути поняття «педагогічні умови» та визначити педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти, описати їх структуру та особливості.

Для дослідження питання педагогічних умов для розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти потрібно звернути увагу на особливості здійснення навчання вчителів у межах післядипломної педагогічної освіти [4, с. 3].

На сучасному етапі розвитку освіти післядипломна педагогічна освіта має усталену структуру та різноманітні форми й методи навчання. Система післядипломної педагогічної освіти є впливовим фактором переосми-

слення перспектив і пріоритетів розвитку освітньої сфери, вона покликана готувати педагогічних працівників до професійної діяльності в постіндустріальному глобалізованому суспільстві, що вимагає від них умінь продукування проривних знань і практичного застосування інноваційних технологій з метою здобуття переваг у міжнародній конкуренції [7, с. 2].

У процесі активного розвитку та реформування вітчизняної післядипломної педагогічної освіти створюються умови для розвитку творчого потенціалу вчителів загальноосвітніх шкіл засобами інноваційних педагогічних технологій як у курсовий та міжкурсний періоди, так і в процесі творчого професійного саморозвитку й самоосвіти.

Для визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу вчителя потрібно розглянути всі чинники внутрішнього та зовнішнього впливу в процесі навчання вчителів у післядипломній освіті. Залежно від способу впливу на освітній процес педагогічні умови поділяють на зовнішні та внутрішні [3, с. 85]. На думку В. Жернова, зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори [3, с. 85].

Зовнішні умови пов'язані з науково-технічними та соціально-економічними змінами, впливають на розвиток творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва. Важливим аспектом є усвідомлення вчителями музичного мистецтва недостатнього рівня розвитку своїх потенційних можливостей у практичній педагогічній діяльності на засадах творчості, а також усвідомлення можливостей продовжувати навчання й самонавчання в післядипломній освіті, яке забезпечить розвиток педагогічної творчості та допоможе розкрити творчий потенціал кожного вчителя. До зовнішніх педагогічних умов можна зарахувати такі:

- соціально-економічні зміни в суспільстві та розвиток наукового прогресу, науково-технічні відкриття й розвиток інформаційно-цифрового суспільства;

- зв'язок курсової підготовки та міжкурсного періоду, спрямованого на розвиток творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в практичній діяльності;

- наявність ґрунтового науково-методичного, візуального, електронного супроводу освітнього процесу вчителів у післядипломній педагогічній освіті, на основі якого проходить навчання вчителів музичного мистецтва;

- формування банку інноваційних творчих ідей та педагогічного досвіду з проблеми розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в період курсів підвищення кваліфікації, у міжкурсний період та в процесі самоосвітньої діяльності;

- узагальнення й поширення кращого педагогічного досвіду організації навчання, спрямованого на розвиток творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва на засадах інтеграції педагогічних, мистецьких, інформаційно-цифрових технологій, арт-технологій тощо;

– розбудова інноваційних електронних платформ та електронних курсів для здійснення самонавчання, спрямованого на розвиток творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва.

Під внутрішніми умовами визначаються педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань [3, с. 85]. Внутрішні умови викликані особистісними потребами вчителів музичного мистецтва, спрямовані на якісні зміни в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. До внутрішніх умов розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва слід зарахувати такі:

– усвідомлення потреб суспільства в наявності творчих учителів музичного мистецтва, здатних здійснювати інноваційну творчу діяльність на засадах педагогічних і мистецьких інновацій;

– наявність мотивації й потреби вчителів музичного мистецтва до розвитку власного творчого потенціалу в різних видах педагогічної діяльності;

– цінування й розуміння вчителем своїх потенціальних творчих можливостей, творчих здібностей;

– інтерес до проектної діяльності та можливостей проектної технології в межах позаурочної роботи;

– бажання самостійно розвивати свій творчий потенціал у різних видах педагогічної мистецької діяльності тощо.

– наявність високого ступеня інтересу вчителів музичного мистецтва до навчання й самонавчання в межах післядипломної педагогічної освіти, спрямованої на розвиток власного творчого потенціалу.

Аналіз сучасного стану розвитку післядипломної педагогічної освіти щодо здійснення розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва, а також вітчизняного досвіду навчання в курсовий та міжкурсний періоди, самонавчання вчителів, спрямованого на розвиток власного творчого потенціалу, а також досвід дослідно-експериментальної роботи, здійсненої в межах нашого наукового дослідження щодо організації процесу підготовки вчителів до розвитку творчого потенціалу в межах післядипломної педагогічної освіти на основі обраних технологій, форм і методів навчання й тематичних курсів, авторського спецкурсу дали змогу визначити головні педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва.

До *головних педагогічних умов* розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти зараховано такі: наявність науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти; наявність цільової комплексної програми з підготовки вчителів до розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти; цілеспрямоване наповнення інноваційного змісту щодо навчання вчителів музичного мистецтва в курсовий, міжкурсний періоди та в процесі самоо-



світи, спрямованого на розвиток творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті.

Виконання першої умови є можливим у процесі розбудови науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти. Ця структурно-функціональна модель повинна відповідати таким вимогам:

- розвиток творчого потенціалу в усі періоди післядипломної педагогічної освіти вчителя музичного мистецтва повинен відбуватися цілісно, з урахуванням особливостей освіти дорослих;

- професійний розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в процесі післядипломного навчання повинен базуватися на потребах, запитах, інтересах учителів, педагогічної освіти та суспільства; учитель музичного мистецтва є суб'єктом неперервного процесу особистісно-професійного розвитку творчого потенціалу в процесі саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, що відбувається в освітньому процесі.

Структурно-функціональна модель розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти включає взаємопов'язані компоненти. Модель складається із цільового, методологічного, змістовного, процесуального, технологічного та рефлексивно-оцінювального компонентів. Апробація моделі дає змогу вдосконалити зміст та технології підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти, а також визначати перспективні шляхи розвитку післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва.

Дотримання другої педагогічної умови, яка визначає обов'язкову наявність цільової комплексної програми з підготовки вчителів до розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти, дає змогу проводити підготовку вчителів музичного мистецтва в курсовий період та допомагає визначити самоосвітню діяльність учителя протягом усієї професійної діяльності вчителя. Програма, яка реалізується в умовах післядипломної педагогічної освіти, містить зміст педагогічних дій, які організуються в різні періоди післядипломної педагогічної освіти щодо педагогічної освіти дорослих і визначає технології проведення тематичних авторських курсів, спецкурсу тощо. Програма складається із взаємопов'язаних навчальних модулів, кожен із яких має тематичне забезпечення та визначення кількості годин на вивчення кожної з тем. Апробація цільової комплексної програми дасть змогу редагувати, удосконалювати навчальний процес у післядипломній педагогічній освіті та отримувати результати навчання з проблеми розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва на курсах підвищення кваліфікації, проводити комплексні науково-педагогічні дослідження, визначати доцільні технології навчання тощо.

Реалізація третьої умови допомагає цілеспрямовано наповнювати інноваційний зміст навчання вчителів музичного мистецтва в курсовий період, визначати тематику й зміст навчання вчителів музичного мистецтва,

підвищити рівень їх професійної майстерності, розвивати комплекс компетентностей, які впливають на педагогічну діяльність учителя. Так, у міжкурсовий період учителі продовжують навчання, визначають пріоритети в навчанні та складають базу даних для подальшої творчої роботи.

Особливого значення при дотриманні третьої педагогічної умови набуває процес самоосвітньої діяльності. Визначення змісту самоосвіти та траєкторії педагогічної досконалості регулює сам учитель. Набуті під час підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період знання та вміння набувають подальшого розвитку в процесі самоосвіти на основі власної програми професійного розвитку. Ефективність реалізації третьої педагогічної умови можна виміряти на основі визначеного психолого-педагогічного інструментарію, під час організації та проведення наукової дослідно-експериментальної роботи.

**Висновки.** Отже, аналіз філософських, психолого-педагогічних літературних джерел, результатів дослідно-експериментальної діяльності й педагогічного досвіду післядипломної педагогічної освіти з обраної проблеми дав змогу визначити зовнішні та внутрішні педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти. До головних педагогічних умов зараховано такі: наявність науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти; наявність цільової комплексної програми з підготовки вчителів до розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти; цілеспрямоване наповнення інноваційного змісту щодо навчання вчителів музичного мистецтва в курсовий, міжкурсовий періоди та в процесі самоосвіти, спрямованого на розвиток творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті. Визначення цих педагогічних умов дозволило регулювати проведення дослідно-експериментальної роботи з обраної проблеми, організувати формувальний етап дослідження, оновити зміст та технології підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти, задовольняючи потреби, запити й інтереси суспільства, удосконалити педагогічну творчість учителя та виявити нереалізований творчий потенціал кожного вчителя.

Подальших наукових розробок потребують питання технологій підготовки вчителя та вдосконалення змісту навчання вчителів у межах післядипломної педагогічної освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Волик О. Ю. Післядипломна підготовка вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 239 с.
2. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 614 с.
3. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография: Магнитогорск, 1999. 116 с.

4. Клясен Н. І. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. URL: file:///C:/Users/PC/Downloads/Npd\_2014\_2\_56.pdf (дата звернення: 04.01.2018).
5. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монографія. Екатеринбург, 2001. 416 с
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Советская энциклопедия. Москва, 1964. 826 с.
7. Олійник В. В., Отич О. М. Післядипломна педагогічна освіта у контексті глобальних цивілізаційних змін. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706075/1.pdf> (дата звернення: 04.01.2018).
8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 490 с.
9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ, 1998. 200 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2018*

**Лавринец А. П. Педагогические условия развития творческого потенциала учителя музыкального искусства в последипломном педагогическом образовании**

*Статья посвящена рассмотрению педагогических условий развития творческого потенциала учителя музыкального искусства в условиях последипломного педагогического образования. Определена сущность понятия «педагогические условия». Представлены структура и описание каждого из педагогических условий, рассмотрены их особенности.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, творческий потенциал, учитель музыкального искусства, последипломное педагогическое образование, педагогические условия развития творческого потенциала учителя музыкального искусства.

**Lavrinet A. Pedagogical Conditions for the Development of the Creative Potential of the Teacher of Musical art in Postgraduate Pedagogical Education**

*The article considers pedagogical conditions of the development of the creative potential of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education. The structure and description of every pedagogical conditions are presented and looked into the details.*

*The scientific and methodological support of the educational process are very important in reforming period. To create pedagogical conditions and help to realize the creative potential of the modern teacher are main aims for postgraduate pedagogical education. The modern postgraduate education gives a possibility to use innovative pedagogical technologies actively in different periods: during courses, between courses, and in the process of creative professional self-development.*

*There are many pedagogical conditions for the development of creative potential of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education. For example, to have scientific, structural and functional model for the development of the creative potential of a teacher of musical art in postgraduate pedagogical education; to have a targeted complex program for teacher's training for the development of creative potential of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education; to include purposeful innovative content as a main part of training of teachers of musical art during courses, period between them and during self-education. All of mentioned conditions are directed to developing the creative potential of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education.*

**Key words:** pedagogical conditions, creative potential, teacher of musical art, postgraduate pedagogical education, pedagogical conditions of development of creative potential of teacher of musical art.

## ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ

*У статті висвітлено результати теоретичного дослідження гуманістичного спрямування організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в освітньому законодавчому просторі українського суспільства. Розглянуто науковий підхід до сутності гуманітаризації знань та гуманізації змісту навчання. Акцентовано увагу на перевагах інклюзивного навчання. Висвітлено позитивний досвід навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладі освіти, що підтверджує необхідність гуманістичного підходу до інклюзивного навчання.*

**Ключові слова:** дитина з особливими освітніми потребами, гуманістичний підхід, гуманізація освіти, інклюзивне навчання, освіта.

Відповідно до суспільних зрушень в Україні відбувається реформування змісту загальної середньої освіти на гуманістичних засадах. Відображення в навчальному змісті складових культури, що є основою формування особистості, має допомогти підростаючому поколінню українців осмислити феномен культури, сенс власного буття та існування людства, сформувати цілісне сприйняття соціальної картини світу. Розвиток життєтворчості дитини прискорюватиме її адаптацію в сучасному суспільстві. Адже сучасний світ вимагає від людини суб'єктності.

Складні суспільні відносини зумовлюють потребу в свідомих, творчих особистостях, індивідуальностях, які здатні поєднувати свої зусилля, свій потенціал заради спільної мети – розвитку та процвітання нашої держави. Особистість отримує більшу свободу життєдіяльності й водночас бере на себе більшу відповідальність за успішність власного життя.

Український курс на формування європейського, толерантного суспільства вимагає від нашої спільноти цінувати кожну особистість з усіма її особливостями, дбати про її розвиток і можливість самореалізації. Увага до проблем навчання дітей з особливими освітніми потребами має суспільно-гуманістичну значущість.

Питання організації навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами залишається актуальною проблемою сьогодення. У нашій країні, як і у всьому світі, з різних причин зростає кількість дітей з особливостями розвитку. Значна частина дітей, які потребують індивідуального догляду, змушені навчатись у індивідуальній формі. Отримані поза шкільним соціумом знання та вміння мало допомагають молоді з обмеженими можливостями здоров'я цілковито адаптуватися в суспільстві, долати життєві труднощі, реалізувати себе повною мірою рівноправними й повноцінними членами суспільства.

*Метою статті* є висвітлення результатів дослідження гуманістичного підходу до організації інклюзивного навчання.

Багато дослідників визначає поняття «гуманізація освіти» як соціально-ціннісну та морально-психологічну основу відносин між суб'єктами педагогічного процесу. Мірою гуманізації вважають відповідність створених умов для самореалізації особистості, виховання громадянина-гуманіста [3, с. 108].

Гуманізація – поширення та утвердження гуманістичних принципів у будь-якій сфері суспільного життя.

Гуманізм – ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності, людяності.

Гуманітаризація – упровадження в що-небудь, посилення в чому-небудь гуманітарних засад.

Гуманний – людяний у своїх діях і ставленні до інших людей [4, с. 201].

Завдяки гуманізації освіти забезпечуються умови для всебічного гармонійного розвитку особистості, оволодіння нею етичними, моральними цінностями, починаючи з дошкільної освіти. Основою формування особистості як очікуваним результатом гуманізації змісту освіти вважають самовизначення в навколишньому світі, активну життєву позицію; гуманістичні ціннісні орієнтації; творче застосування сформованих компетентностей; позитивні особистісні якості.

Вивчення традиційних навчальних предметів у руслі виявлення їхнього потенціалу в системі наукових знань, їх місця в культурі людства, встановлення важливості галузі знань для практичної діяльності людей і розвитку людства в цілому, пояснення зв'язку цього предмета з іншими, виявлення зв'язків вивченого з особистісним досвідом і перспектив пізнання та практичного використання знань дає змогу створювати необхідні умови для формування цілісної особистості і її індивідуальності.

Розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти спрямований на формування особистісної зрілості учнів, що надзвичайно важливо в умовах інклюзивного навчання.

Компетентісно спрямоване навчання, орієнтування на майбутню практичну діяльність є важливою складовою освітнього процесу стосовно будь-якого учня, особливо ж – учня з обмеженими фізичними чи/та розумовими можливостями, учня, обтяженого виснажливими соматичними захворюваннями. Бо для них особливо важливим з раннього віку є формування адекватного сприймання себе в навколишньому світі, а в середньому й старшому шкільному віці – орієнтація на вибір майбутньої професії відповідно до своїх можливостей, а також вибір адекватного особистісним якостям шляху професійного становлення та автономного незалежного існування.

Курс України на європейську інтеграцію вимагає перегляду пріоритетів в освітній галузі, зокрема зосередження зусиль педагогічної спільно-

ти на гуманістичному підході до навчання та виховання дітей і учнівської молоді. У методичних рекомендаціях щодо організації освітнього простору Нової української школи (додаток до наказу МОН від 23.03.2018 № 283) зазначено, що особливістю Нової української школи є, поміж іншого, організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. З цією метою змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. У Новій українській школі зростає частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі. Відповідно урізноманітнюються варіанти організації навчального простору в класі. Планування і дизайн освітнього простору школи, широке використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання спрямовуються на розвиток дитини та мотивації її до навчання [7].

На гуманізації сучасної освіти наголошено в наукових психолого-педагогічних дослідженнях. Надано перевагу гуманному ставленню до особистості. В Україні розробляють психологічні аспекти організації навчально-виховного процесу на гуманістичних засадах. В Інституті психології ім. Г. С. Костюка НАПН України переосмислюють психолого-педагогічні теорії та практики. Вітчизняні психологи-науковці Г. Балл, І. Бех, М. Добрускін, К. Міквабія, С. Максименко, В. Носко, В. Потапова вказують на пріоритетність гуманістичного підходу до навчання та виховання в сучасній освіті. Головні засади концепції гуманізації ґрунтуються на захисті гідності особистості, визнанні її прав на свободу, щастя, розвиток і створенні відповідних умов для вільного виявлення її здібностей. Об'єктом гуманітарного і соціального пізнання є особистість. Предметом є внутрішній світ особистості, її унікальність. Усі науки, на думку О. В. Барановської, мають гуманітарну основу в тому сенсі, що базуються на людській практиці й застосовуються в ній [3, с. 107–108].

Гуманізм приводить до гідного життя в суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх його членів у різні види діяльності на основі поваги до прав і свобод кожної окремої людини, необхідних гарантій безпеки, свободи й рівноправності. У Законі України «Про освіту» відображено гуманістичне ставлення до особистості, адже метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих та фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству. У п. 1 ст. 3 «Право на освіту» зазначено: «Кожна має право на якісну та доступну освіту», у п. 6 – «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [8, с. 4–5].

Парадигма Нової української школи визначається гуманізацією та інтеграцією. У гуманістичній інтерпретації на перший план виступає включення людини в широкі соціальні відносини з урахуванням індивідуальних потреб і особистісного розвитку та забезпечення підтримки становлення її індивідуальності. Освіта має відповідати водночас і суспільним потребам, і різноманітним запитам особистості, якомога точніше враховувати індивідуальні нахили, здібності, інтереси, формувати здатність до співпраці, подальшого навчання впродовж життя, виховувати гуманність, толерантність, відповідальність у ставленні до людей, природи, суспільства, держави.

Якісна освіта призначена позитивно впливати на якість життя. Однак дітям, які через обмежені фізичні можливості змушені навчатись в індивідуальній формі, практично майже неможливо досягти відповідної освітньої якості. До того ж освіта зазначеної категорії дітей без якісної соціальної адаптації не зможе забезпечити якості життя.

Враховуючи освітні потреби дітей, які мають складні особливості розвитку, необхідно створити умови для їх якісної освіти в колективній формі разом з іншими дітьми відповідно до запитів і можливостей батьків, які їх виховують.

На підставі вивчення досвіду інтегрованого та/чи інклюзивного навчання дітей у країнах зарубіжжя та нашої держави можна стверджувати, що таке навчання корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для їхніх однолітків. Спільне навчання сприяє розвитку толерантності, емпатії, формуванню реалістичного світогляду, об'єктивної самооцінки можливостей дитини з обмеженими можливостями здоров'я [5, с. 234–235].

Позитивний досвід навчання дітей зі складними комбінованими порушеннями здоров'я набуто в процесі освітньо-реабілітаційної роботи в загальноосвітній санаторній школі-інтернаті I–III ступенів Хортицької національної академії м. Запоріжжя впродовж багаторічної експериментальної роботи – участі в педагогічних експериментах всеукраїнського рівня.

Головним завданням санаторної школи-інтернату, як структурного підрозділу вищого навчально-реабілітаційного закладу, є комплексна реабілітація дітей м. Запоріжжя та Запорізької області, відновлення й зміцнення їх здоров'я; утримання, виховання та навчання, розвиток природних здібностей дітей з інвалідністю, дітей із соматичними захворюваннями внутрішніх органів та систем та/чи різними порушеннями психофізичного розвитку; надання дітям з комбінованими порушеннями розвитку кваліфікованої медико-психолого-педагогічної допомоги; сприяння самовизначенню учнів, формуванню соціально зрілої особистості.

Технологічний ланцюг організації навчання дітей, які потребують індивідуального, спеціального догляду, включає такі основні позиції: соціальна реабілітація та адаптація дитини в дошкільному віці; підготовка до колективної форми навчання в супроводі батьків (осіб, що їх замінюють); навчання в інклюзивному чи спеціальному класі в супроводі батьків (осіб, що їх замінюють) як асистентів дитини. Командна взаємодія фахівців (учи-

телів, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, психолога, фахівців з фізичної реабілітації) супроводжує розвиток дитини на кожному етапі її навчання в закладі.

Методом вирішення завдання корекційної спрямованості навчання є корекція фізичних, розумових, психічних порушень дітей, їх соціальна реабілітація, адаптація в сучасному соціумі, виховання позитивних рис особистості.

Надзвичайно важливе значення має залучення батьків до участі в навчально-реабілітаційному процесі. Це сприяє розумінню батьками особливостей розвитку своїх дітей, можливостей допомогти їхньому розвитку та навчанню, закріпленню в позашкільному середовищі вмінь і навичок, сформованих у закладі освіти, навчанню використовувати їх у різних життєвих ситуаціях.

Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів і програм, адаптує разом з учителем навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулювальною.

Адаптація до школи – складний період як для самої дитини з особливостями психофізичного розвитку, як для її однокласників, так і для вчителя. Це час формування нових відносин, навчальних та поведінкових навичок, звикання до нового режиму дня.

Навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами ускладнюється тим, що немає стандартних друкованих зошитів та інших навчальних посібників для роботи на уроках і для самопідготовки в позаурочний час, необхідних саме цій дитині. Адже особливі освітні потреби тому й особливі, що їх має саме цей конкретний учень. Розробляють їх у зазначеному закладі індивідуально, враховуючи як фізичні обмеження, так і потенційні можливості дитини, тобто «слабкі» й «сильні» сторони індивіда. Структура та зміст таких посібників підпорядковуються основній меті – полегшенню засвоєння навчального матеріалу, вироблення вмінь і навичок читати, писати, рахувати, розвитку сприйняття, уваги, моторики.

Кожна дитина заслуговує на якісне життя. У кожній свій шлях до нього. З приходом до школи починаються доволі часто проблеми з навчанням у дітей з особливими освітніми потребами. Щоб вчасно відвернути ці проблеми, Є. Антощук, засновник Української школи ейдетики, з досвіду своєї праці з дітьми дошкільного віку радить взяти до уваги такий висновок: «Поки дитина не пішла до школи, вона все вміє. Вона, як магнітофон, може все відтворити, та відтворює, адже перед нею не ставляться завдання



вивчити чи запам'ятати. Тому вона (як і будь-яка людина) усе запам'ятовує з першого разу й назавжди...» [9, с. 8–10].

Для того, щоб підготувати дітей до школи, потрібно поєднати поняття «уявлення», «запам'ятовування», «навчання». За Є. Антощуком, оволодіння дитини мовою – це уявлення нею, про що говорять.

Маленька дитина чітко уявляє та автоматично запам'ятовує. Вона не вчить, вона сприймає, тому знає сотні, тисячі слів мови, якою говорять у її найближчому оточенні (переважно в родині). Якщо якийсь слово незнайоме – вона перепитує й запам'ятовує. Є. Антощук вважає, що дитина, яка перебуває в багатомовному середовищі, знатиме стільки мов, скільких різних мовних носіїв її оточують, бо людина запам'ятовує все, що бачить, чує чи відчуває.

У реабілітаційному підході до організації навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку враховують доцільність початку її навчання мовою, якою спілкуються в родині дитини. Психологічне забезпечення організації ранньої соціальної реабілітації (абілітації) дитини, ознайомлення її з навколишнім світом, навчання грамоти, рахунку та формування обчислювальних умінь на початковому етапі враховує мову, якою дитина спілкується в родині чи іншому найближчому оточенні.

Це не означає недоцільності вивчення тих мов, якими не розмовляють у найближчому оточенні дитини. Дитина поступово призвичаюється до того, що існують інші мови, крім тієї, якою вона звикла розмовляти. Силувати до навчання читати чи вивчення іншої мови не можна – дитина має бути готова до цього. Створювати для цього можливості потрібно за допомогою різних ігрових методів. Так, Є. Антощук радить застосовувати «метод ключових слів» Аткинсона – *key word method*, який полягає в запам'ятовуванні іншомовних слів, використовуючи ключові слова або фонетичні асоціації [1, с. 51–59].

Втілюючи концепцію інклюзивного навчання, гуманно виявляти толерантне ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я. Толерантне ставлення передбачає уникнення некоректної чи образливої термінології, як наприклад: «аномальний», «інвалід», «здоровий», «ці діти». Висвітлюючи проблеми людей з інвалідністю чи обмеженими можливостями здоров'я, вживання таких термінів є непрофесійним. Слово «аномальний» створює стереотип відмінності від норми, на перше місце висувається неспроможність особи, адже поняття «норма» є розмитим, змінюється. У статті 3.d. Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» зазначено, що «інвалідність» – це компонент людської різноманітності й частини людства [6]. Термін використовується в законодавчій, юридичній, фінансовій документації, але створює стереотип у суспільстві. Інвалідність нині розглядають не як медичну проблему, а як соціальну. Доцільніше вживати в мовленні словосполучення: «діти з інвалідністю», ніж «інвалід». Нині практично не існує людей, абсолютно здорових, у довідках про стан здоров'я лікарі зазначають: «умовно здоровий». Здоров'я розглядають як стан фізичного, психічного та соціального благополуччя, високої працездатності й соціальної активності людини.

Однією з головних умов ефективності навчання та корекційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є отримання учнями задоволення від цього процесу. Реабілітація, навчання та корекція повинні йти поруч. Головне – не порівнювати дитину з іншими, а показувати їй, наскільки вона стала кращою, які нові позитивні риси в неї з'явилися; хвалити за досягнення, порівнюючи з попереднім результатом.

Гуманістичний підхід в освітній системі вимагає забезпечення необхідних умов для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Керівник та педагогічний колектив закладу освіти повинні дбати, щоб ці умови були найоптимальнішими.

Створення сприятливого середовища для адаптації зазначеної категорії дітей до систематичного шкільного життя сприятиме їх подальшому благополучному розвитку, успішному вихованню й навчанню. Особливо це стосується дітей будь-якого віку, які вперше приходять до школи: чи то першокласники, чи діти, які тривало перебували на індивідуальному навчанні вдома. До створення відповідних умов для інклюзивного навчання важливо залучати як батьків дітей, так і громадські організації та органи опіки і соціальні служби. Адже це спільна справа суспільства.

Досвід організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі Хортицької національної академії показує, що особливу увагу варто приділити таким питанням:

- архітектурна доступність закладу;
- облаштування приміщень для організації навчально-виховного процесу з урахуванням його специфіки та індивідуальних особливостей і потреб учнів;
- облаштування приміщень для медичної допомоги, фізичної реабілітації та корекції; облаштування приміщень для релаксації й відпочинку дітей, їх психологічного розвантаження;
- облаштування приміщень для психологічної, логопедичної допомоги, педагогічної корекції, соціально-побутового орієнтування;
- облаштування приміщень для організації рухової активності;
- облаштування туалетних, побутових кімнат відповідно до особливих потреб та фізичних можливостей учнів;
- облаштування місць для зберігання речей та одягу дітей, їх навчальних посібників і приладдя;
- облаштування робочих місць дітей відповідно до індивідуальних фізичних обмежень засобами компенсації цих обмежень;
- облаштування навчальних кабінетів, місць для самопідготовки учнів до уроків та самостійного навчання відповідними технічними засобами навчання, зокрема для використання ІКТ;
- забезпечення охоронного режиму навчання: реабілітаційно-доцільного розпорядку дня; додаткового вихідного чи розвантажувального дня серед тижня; можливість проведення годин релаксації, психологічного розвантаження та відпочинку серед навчального дня у зв'язку з поганим

самопочуттям; години активного відпочинку на свіжому повітрі та організація динамічних пауз рухової активності під час уроків;

- корекційно-розвиткова робота відповідно до індивідуальних програм розвитку учнів;
- заходи з фізичної реабілітації та медичної допомоги; навчання прийомів самореабілітації;
- психолого-педагогічний супровід дитини;
- введення до Освітньої програми закладу освіти предметів реабілітаційного та корекційного компонента;
- забезпечення диференційованого підходу в навчанні та вихованні дітей.

У створенні сприятливого середовища для якісного результативного, гуманістично спрямованого освітнього процесу важливо враховувати як психологічні аспекти, так і індивідуальні особливості розвитку дітей та умови найближчого (родинного) оточення.

Компетентнісна спрямованість освіти передбачає дотримання принципу гуманізації, тобто утвердження життя людини як найвищої соціальної цінності, реалізації її творчого потенціалу.

Формування в дітей та молоді гуманітарного світосприйняття, креативного мислення, навичок життєвої й соціальної практики сприяє розкриттю та використанню внутрішніх резервів здібностей і можливостей людини, становленню життєтворчої особистості.

Особливе місце в процесі гуманізації освіти посідає створення умов для інклюзивного навчання, насамперед, безбар'єрного середовища й ефективного психолого-педагогічного супроводу учнів з особливостями психофізичного розвитку. Його ефективність залежить від командної взаємодії між фахівцями та результату залучення батьків дитини до спільної роботи, спрямованої на виховання всебічно розвиненої особистості, здатної забезпечити собі успішне життя.

**Висновки.** Аналіз нормативно-правової бази в українському суспільстві дає змогу зробити висновок про позитивні зрушення в напрямі гуманізації освіти стосовно врахування особливих освітніх потреб дітей.

Гуманістична спрямованість нормативно-правового поля дає підстави для розширення меж освітнього процесу, паралельно доповнюючи його корекційно-реабілітаційними заходами для відновлення та зміцнення здоров'я дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до розпорядчих документів будь-який заклад освіти, беручи на себе відповідальність за виховання дитини з обмеженими можливостями здоров'я, повинен забезпечити їй не тільки якісну освіту певного рівня, а й допомогти максимально наблизити потенційні можливості до автономної організації свого життя в суспільстві, озброюючи її необхідними компетенціями з огляду на стан здоров'я.

Спираючись на наукові дослідження в галузі педагогіки і психології, на наявний позитивний досвід організації інклюзивного навчання, керуючись нормативно-правовими документами, заклади освіти зможуть викона-

ти свою місію – допомогти дітям з обмеженими можливостями здоров'я, раніше приреченим бути тільки на утриманні держави, стати повноцінними членами суспільства.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів проблеми гуманістичного підходу до організації інклюзивного навчання. Подальші дослідження будуть спрямовані на визначення критеріїв і показників ефективності навчання дитини з особливими освітніми потребами в сучасному закладі освіти та психолого-педагогічного забезпечення умов становлення дитини як суб'єкта освітнього процесу.

#### Список використаної літератури

1. Антошук Є. Вчимося запам'ятовувати і пригадувати: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики «Мнемозина». Київ : Вирій, 2007. 137 с.
2. Барановська О. В. Основні напрями розвитку гуманітарної освіти в умовах компетентнісного підходу. *Українська мова і література в школі*. 2013. Вип. 7. С. 48–53.
3. Барановська О. В. Теоретичні передумови гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі розвитку української школи. *Інноваційні пріоритети розвитку гімназії* : практико-орієнтований посібник / за заг. ред. І. Г. Єрмакова. Київ : Особистості, 2014. С. 107–118.
4. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь, ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 270 с.
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю, редакція від 06.07.2016 р. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71).
7. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018 № 283 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5ab/dfе/87d/5abdfe87d0973124844943.pdf>.
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Харук Г. Пам'ять – це лише наша уява. Інтерв'ю із Є. Антошуком. *Дитячий садок*. 2015. № 3 (747). С. 8–10.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2018

---

#### Леонтьева Т. В. Гуманистический подход к организации инклюзивного обучения детей

*В статье освещены результаты теоретического исследования гуманистического направления организации инклюзивного обучения детей с особенными образовательными потребностями в образовательном законодательном пространстве украинского общества. Рассмотрен научный подход к сущности гуманизации содержания обучения. Акцентировано внимание на преимуществах инклюзивного обучения. Освещен позитивный опыт обучения детей с особенными образовательными потребностями в образовательном учреждении, что подтверждает необходимость гуманистического подхода к инклюзивному обучению.*

**Ключевые слова:** гуманистический подход, гуманизация образования инклюзивное образование, образование, ребенок с особенными образовательными потребностями.

#### Leontieva T. Humanistic Approach to Inclusive Education Development

*The article presents the results of the theoretical survey on the humanistic orientation of inclusive education of children with special needs in the law of Ukraine on education. The particular attention to the problem of teaching children with special educational needs is a*

*result of its social and humanistic importance and willingness of Ukrainian people to develop the tolerance society and to establish European values. The problem of education and balanced growth of children with special needs is important today for the Ukrainian society and is caused by the need to appreciate every person with all features of an individual and to create favourable conditions for personal fulfillment of children with special needs as the useful members of the society. Competency-oriented education is based on the humanistic principle. The human being and the fulfillment of every person's creative potential are recognized as the highest social value. Much attention is given to the opinions of the eminent scientists on the essence of humanitarization of knowledge and humanization of education. Reinterpretation of psychological and pedagogy theory and practice points to the priority of the humanistic approach to teaching and upbringing and deals with the protection of honor and dignity of an individual, the recognition of human right to freedom and happiness, the creation of conditions for free expression of potential and abilities of every person. The author pays special attention on the benefits of inclusive education. According to the article, positive experience of training children with special educational needs at the secondary schools confirms the necessity of humanistic approach to inclusive education. The introduction of the humanistic approach into the process of education could not exist without understanding of the psychological characteristics and individual peculiarities of child's development and should take into account the conditions under which children are raised in the family, a barrier-free environment, psychological and pedagogical support at schools. The effectiveness of rehabilitation, learning and successful treatment of disabilities of children with special needs depends on integrated solutions to their problems by teamwork of teachers, disability specialists, rehabilitation specialists and the encouraging parents of children with special educational needs to participate in the educational and rehabilitation process. Providing optimum conditions for the inclusive education is the responsibility of the whole society.*

**Key words:** *a child with special educational needs, humanistic approach, humanization of education, inclusive education, education.*

УДК 373.2.015.31:[159.942.5:177.74]

**В. А. ЛЯПУНОВА**

доктор педагогічних наук, доцент

**В. А. ВОЛКОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

## **СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕМПАТІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті викладено хід і результати констатувального етапу дослідження стану сформованості емпатії в старших дошкільників. Описано діагностики, які було підібрано до кожного з визначених критеріїв розвитку емоційної сфери дошкільників: рівень розвитку емоційної сфери дошкільників; сприймання експресії в конкретній ситуації; здатність ідентифікувати різні емоції відповідно до зовнішнього вигляду; здатність розрізняти емоційні стани людей. Визначено основні категорії причин, що викликають яскраві емоції: соціальна взаємодія, соціальна взаємодія та ситуація, пов'язана з внутрішніми переживаннями дитини, незалежно від конкретної ситуації. Зроблено висновок про незадовільний реальний стан сформованості емоційно-чуттєвої сфери старших дошкільників та необхідності посилити увагу з боку вихователів до розвитку в дітей сприйняття експресії.*

***Ключові слова:** емоційна чутливість, вразливість, емпатія, емоції, експресія, переживання.*

Сучасна людина для свідомого існування в світі, для того, щоб сформувати свій ціннісно-смісловий простір, повинна помістити себе в світ загальнолюдських цінностей. Це занурення вона здійснює за допомогою безпосереднього переживання. І тоді загальнолюдські цінності починають функціонувати в реальних життєвих зв'язках суб'єкта, починають визначати його ставлення до світу. Без чуттєво-емоційного збагнення оточення неможливе залучення до культурних цінностей. Здібність до співпереживання, вчування в предмет (живий, неживий), явище збільшує можливість чуттєво-емоційного збагнення світу. Проте в процесі навчання й виховання основну увагу приділяють знанням і розумінню, тоді як почуття та переживання розглядають в основному як об'єкт вольової саморегуляції. Уся система оцінок побудована на тому, що й скільки дитина знає, чи правильно вона поводить; вияв власних почуттів розглядають як недостатню вихованість, свідчення недостатнього інтелектуального розвитку.

Наслідки, пов'язані з форсуванням інтелектуального розвитку дитини, байдужим ставленням до її внутрішнього світу, який має наповнитись тим унікальним, неповторним змістом та емоційним досвідом, що дитина отримує саме протягом перших семи років життя, досить виразно виявляються сьогодні в збільшенні кількості дошкільнят, які потребують психологічної та психотерапевтичної підтримки, шестирічок, котрі не можуть адаптуватися до школи; розростанні групи так званих проблемних чи важ-

ковиховуваних школярів уже в початковій школі; поширенні агресивності та емоційної нечутливості, цинізму в підлітковому середовищі.

Дошкільне дитинство є початком фактичного становлення особистості, розвитку активності як чинника пізнання світу. Саме завдяки віковим характеристикам цього періоду: емоційній чутливості, допитливості, здатності до наслідування, вразливості – й створюються сприятливі умови для формування особистості як суб'єкта моральних відносин.

Науковий досвід відомих учених минулого у сучасності (Л. Божович, І. Беха, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Т. Поніманської, В. Сухомлинського) доводить, що саме дошкільний вік закладає основи для всебічного розвитку особистості, одним із напрямів якого є виховання гуманних почуттів, емпатії.

У науковій літературі проблема афективного простору людини, зокрема, структура та функції емоційної сфери, фізіологічні механізми, є досить розробленою, хоча й суперечливою (А. Валлон, К. Ізард, Ф. Крюгер, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.).

Емоційному розвитку дитини присвячено праці Н. Ветлугіної, Л. Виноградової, О. Запорожця, В. Мухіної, Я. Неверовича, Л. Стрелкової. Дослідники С. Якобсон і Л. Морєва вказують на зв'язок емоційної сфери із самоусвідомленням й самооцінкою; В. Мухіна і Л. Виноградова доводять, що співчуттю необхідно дітей навчати; Л. Стрелкова аналізує формування емпатії на базі розвитку творчої уяви дошкільників; Н. Ветлугіна пов'язує виховання почуттів з умінням цінувати прекрасне й добре в людях; М. Жернільська, Г. Любіна розглядає розвиток уяви із чуттєво-емоційним збагненням оточення.

Способи й прийоми розвитку творчої уяви, емоційного світу дитини наводять у своїх працях М. Аромштан, Н. Басіна, Ф. Василюк, Є. Євстигнєєва, Є. Кравцова, Л. Суботіна, О. Сулова, М. Чистякова та ін.

**Мета статті** – висвітлити хід і результати констатувального етапу та визначити вихідний стан сформованості емпатії в дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження – різні види масового опитування у формі бесід, прямого та систематичного спостереження, аналізу продуктів діяльності дітей; методи «градування емоцій», «поліемоційні ситуації», «реальні та вдавані емоції» [1].

Програма експерименту передбачала вивчення емоційної сфери старших дошкільників. Насичення емоційною атмосферою набутого досвіду в емоційно значущих ситуаціях розглядали як одну з головних умов формування емоційної сприйнятливості дітей.

У ході констатувального етапу проведено аналіз реального стану сформованості емпатії в старших дошкільників, визначено критерії та рівні її сформованості. Метою констатувального етапу дослідження було визначення вихідного стану сформованості емпатії в старших дошкільників.

Для досягнення мети були висунуті завдання виявити: рівень розвитку емоційної сфери дошкільників; сприймання експресії в конкретній си-

туації; здатність ідентифікувати різні емоції відповідно до зовнішнього вигляду; здатність розрізняти емоційні стани людей.

Експеримент здійснено в процесі занять, театралізованих ігор, тренінгів. Були використані як колективні, так і індивідуальні форми дослідження.

Вивчення особливостей емоційної сфери особистості сучасного дошкільника свідчить, що не всі діти мають бажаний рівень розвитку емоцій.

Одним з показників цього розвитку є розуміння й здатність вербалізувати емоцію за зовнішнім виразом: мімікою, поставою, жестами. Дітям пропонували розглянути шість фотографій, де були зображені дитячі обличчя з яскраво вираженою мімікою радості, суму, гніву, страху, образи та зацікавленості, та визначити, яке саме почуття переживає хлопчик чи дівчинка, означити його й пояснити, як вони про це дізналися.

Під час аналізу відповідей ми ставили за мету диференціювати рівні сприймання емоцій, тому правильними вважали й називання емоцій (хлопчик чомусь радий, дівчинка сумна), і передавання емоцій через дію (хлопчик радіє, дівчинка плаче, хлопчик сердиться тощо).

Лише 10% дітей експериментальної групи та 15% дітей контрольної називали всі переживання самостійно й правильно. Серед дітей експериментальної та контрольної груп не змогли самостійно виконати завдання по 2 дитини (10% у кожній групі). Не виявлено дітей, які й після допомоги не могли б зрозуміти, яке почуття відображено на фотографії. Отже, спостерігається досить невтішна картина щодо розуміння й здатності вербалізувати емоцію за зовнішнім виразом у міміці, поставі чи жестах.

Найвпевненіше діти ідентифікували емоції радості й суму. Жваво реагуючи, вони намагалися пояснити причини виникнення таких емоційних станів.

Визначили три основні категорії причин, що викликають яскраві емоції: несоціальна взаємодія, соціальна взаємодія та ситуація, пов'язана з внутрішніми переживаннями дитини, незалежно від конкретної ситуації. Емоційні реакції в умовах соціальної взаємодії діти пов'язували з фізичною взаємодією («дали цукерку, погладили – сміється», «вдарили лопаткою по голові – заплакав») і з вербальною взаємодією («діти обзиваються, а дівчинка сумує і плаче», «її похвалили, і вона радіє»).

Діти старшого дошкільного віку серед причин, що викликають ті чи інші емоції, виділяють такі, що пов'язані з внутрішнім станом, акцентуючи увагу на настрої, самопочутті дитини, на стані її здоров'я («він сумний, бо сумує за мамою», «переляканий»). Варто зазначити, що навіть протягом самого експерименту діти поступово прогресують у розпізнаванні емоцій, узагальненні своїх спостережень. Вони активно радіють, пізнаючи нове, відкриваючи непомічені раніше грані, нюанси переживань.

Оскільки дошкільники найбільш точно сприймали й називали емоцію радості, їм було запропоновано розкласти п'ять фотографій з експресією обличчя – від спокійного задоволення до яскраво вираженої бурхливої радості. Тобто послідовно розмістити фотографії за ступенем вираженості,



інтенсивності емоції. Майже всі діти виконали завдання правильно (лише 2 дитини раз помилилися). Серед дітей експериментальної групи тільки 23% виконали завдання без жодної помилки, 30% дітей зробили до 2 помилок, 2 дітей із завданням не впорались. У контрольній групі кількісні показники майже не відрізняються. Найбільші труднощі в розрізненні викликали суміжні фото. Серед усіх опитуваних дітей лише 10% змогли правильно градувати емоційну насиченість.

За даними психологів (О. Запорожець, А. Кошелева, Л. Щетініна та ін.), діти дошкільного віку краще розуміють емоційний стан людини тоді, коли переймаються моральним смислом ситуації, тобто прогнозують результат, який відповідає чи не відповідає прийнятим нормам спілкування. Емоційний образ, що починає випереджати уявну дію, включає в себе і майбутній результат, і його значення для тих, хто поруч, і оцінку його дорослим.

Щоб дослідити сприймання експресії в контексті конкретної ситуації та допомогти дітям актуалізувати моральний сенс учинків її учасників, ми запропонували для сприймання малюнки з емоційною ситуацією з книги А. Кошелевої [3, с. 35]. Експресія обличчя головного героя була визначена досить чітко – дитина плаче на обох малюнках.

На першому малюнку обличчя інших учасників ситуації (того, хто відібрав іграшку, і того, хто віддав свою, щоб заспокоїти товариша) та їхні дії вималювані яскраво, що полегшує сприймання.

На другому малюнку емоційний стан (сльози) героя чітко не визначено, а інші учасники ситуації не дивляться на героя, бо заглиблені у власні справи.

Аби визначити емоційний стан героя, дитині потрібно зрозуміти ситуацію в цілому, спираючись на свій життєвий досвід. Допоміжні запитання не були підказкою, але спрямовували увагу дітей на розкриття морального змісту ситуації, на розуміння сутності ситуації загалом.

Отримані дані засвідчують, що сенс першого малюнка був зрозуміліший дітям (57,5% проти 15%), водночас 27,5% дітей не могли збагнути й оцінити моральну колізію другого малюнка. Багато дітей відповіли, що не знають, чому дівчинка плаче. Діти виявилися здатними аналізувати переживання дитини, що плаче, вони правильно зрозуміли експресію обличчя героїв, що свідчить про власне емоційне ставлення дитини до тих чи інших учинків героїв.

Отже, включення завдання на сприймання експресії обличчя до моральної ситуації, де в центрі уваги є стосунки між людьми, допомагає дітям не тільки означити переживання, а й зрозуміти моральну сутність людських відносин, дати їм емоційну оцінку, актуалізувати знання норм, вимог, зрозуміти причину того чи іншого настрою однолітка, вчить співчувати йому тощо.

Важливим показником розвитку емоційної сфери особистості дошкільника є здатність до інтеграції кількох вимірів емоційних проявів, пере-

живань і розуміння поліемоційності почуттів, навіть коли вони зовні не виявляються. Щоб дослідити спроможність дитини самотійно ідентифікувати різні емоції та визначити їх відповідність чи невідповідність зовнішній експресії, дітям пропонували прослухати чотири історії, у кожній з яких головний персонаж переживає певні емоції, але намагається з тієї чи іншої причини приховати їх.

На підставі виділення й оперування характеристиками емоційних проявів було визначено 4 рівні інтеграції кількох вимірів емоційного реагування на ситуації: рівень 1 – інтенсивність емоцій; рівень 2 – наявність одночасно кількох емоцій; рівень 3 – наявність емоцій різної валентності; рівень 4 – наявність кількох вимірів емоційного реагування на ситуації.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що виділення й оперування лише однією характеристикою емоційних проявів – інтенсивністю емоцій – властиве 7 учасникам експериментальної групи. Поєднання таких характеристик, як інтенсивність, наявність одночасно кількох емоцій, а тим більше – емоцій різної валентності під час аналізу емоціогенних ситуацій для дошкільнят виявилось заважким. Найвищого рівня інтеграції кількох вимірів емоційного реагування на ситуації (інтенсивність, поліемоційність та протилежна валентність емоцій) досягли лише 3 учасники дослідження з експериментальної групи. Половина дошкільників експериментальної групи виявили здатність до інтеграції двох характеристик емоцій і більше (рівні 3, 4).

Для дошкільників контрольної групи також характерним було оперувати різною інтенсивністю емоцій або розуміти поліемоційність ситуації (рівні 2, 1), водночас 25% із них спроможні інтегрувати одночасно всі виділені характеристики емоційних проявів (рівень 4).

Дівчатка всіх вікових груп краще орієнтувалися у своїх емоційних проявах у запропонованих емоціогенних ситуаціях. Вищий рівень інтеграції кількох характеристик емоційних проявів пов'язаний, передусім, з більшою відвертістю з ними дорослих щодо власних емоцій та переживань.

Для вивчення здатності до емоційного передбачення – важливого показника емоційного розвитку дитини – дітям обох груп було запропоновано закінчити історію про дітей, передбачивши той чи інший емоційно насичений результат. На нашу думку, емоційне насичення завершення буде певним показником емоційного тла настрою дитини, що домінує. Історія, що пропонувалась дітям, є досить типовою для дошкільнят, тому безпосередньо провокує їх пригадувати аналогічні ситуації, що траплялися з ними, активізує відповідні переживання, а також заохочує до прогнозування можливого перебігу подій у власному житті й відповідно виникнення тих чи інших емоцій.

Більшість дітей виявила тенденцію до оптимістичного прогнозування подій і позитивного емоційного стану персонажа історії, що з деякою ймовірністю може свідчити про власну оптимістичну емоційну орієнтацію, емоційне благополуччя та життєрадісне сприйняття світу загалом.

Ці дані перегукуються з відповідними результатами вивчення емоційного стану дошкільнят, що домінує, за методикою Л. Подоляк «Малює-

мо настрої» [2]. Дітям було запропоновано розмалювати ромашку кольором, який відповідає їх настрою: піднесений, веселий настрої – червоним; хороший, спокійний настрої – жовтим, а поганий настрої – коричневим. Це завдання діти виконували двічі – коли приходили до дитячого садка і перед тим, як іти додому.

В експериментальній і контрольній групах були отримані такі середні результати: лише 13% дітей зранку назвали свій настрої сумним, але надвечір уже в 40% дітей настрої зіпсувався, став позначатися коричневим кольором – сумним, тривожним, а 6,5% дітей пішли додому з почуттям гніву чи образи. Ці цифри мають насторожити. Адже емоційний комфорт, переживання позитивних емоцій є необхідною умовою й підґрунтям для формування всіх сторін особистості дитини, нормальної її життєдіяльності та розвитку.

Відомо, що найбільш сильні та стійкі негативні емоції (образ, сум, гнів, страх) дитина переживає через погане ставлення до неї однолітків, вихователів, батьків. Негативні емоції виявляються безпосередньо в тоні голови, миміці, позі, рухах, їх легко помітити, потрібно лише бути уважнішим до дитини. І коли дитині важко, вона засмучена, зазнала поразки, ображена, їй потрібно вислухати, пояснити, що їй розуміють, знають про її переживання.

Отримані дані свідчать, що здатність уявляти, в якому стані перебуває персонаж історії, якою є експресія його обличчя за наміру приховати своє переживання та правильно виразити це словесно, розвинена в дітей досить слабо, тому багатьом дітям потрібні були фотографії, щоб допомогти визначити емоційний стан і експресію обличчя персонажа.

Вдаваний емоційний стан людини визначити дітям важче, ніж реальний. Серед дітей обох груп 25% не зуміли ні назвати, ні означити вдаваний стан персонажа історії.

**Висновки.** За проведеним констатувальним експериментом можна зробити висновок, що реальний стан сформованості емоційно-почуттєвої сфери старших дошкільників перебуває на досить незадовільному рівні, зважаючи на такі критерії розвитку емоційної сфери дошкільників, як сприймання експресії в конкретній ситуації, здатність ідентифікувати різні емоції відповідно до зовнішнього вигляду; здатність розрізняти емоційні стани людей і вербалізувати емоцію за зовнішнім виразом, виділяти й оперувати характеристиками емоційних проявів, здатність до емоційного передбачення.

Отже, необхідно посилити увагу з боку вихователів саме до розвитку та вдосконалення в дітей сприймання експресії: вчити розуміти емоційні стани людей, чітко визначати переживання словами, що, у свою чергу, допоможе дітям зрозуміти й власні переживання.

#### **Список використаної літератури**

1. Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников : пособ. для воспитателей дошк. образоват. учреждений и родителей / Р. С. Буре, М. В. Воробьева, В. Н. Давидович и др. Москва : Просвещение, 2004. 141 с.
2. Подоляк Л., Кара баева І. Уявний світ дітей дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 1. С. 56–61.

3. Эмоциональное развитие дошкольника : пособ. для восп. д/с / под ред. А. Д. Кошелевой. Москва : Просвещение, 1985. 186 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2018

---

**Ляпунова В. А., Волкова В. А. Уровень сформированности эмпатии у детей старшего дошкольного возраста**

*В статье изложены ход и результаты констатирующего этапа исследования состояния сформированности эмпатии у старших дошкольников. Описаны диагностические критерии, которые были подобраны к каждому из критериев развития эмоциональной сферы дошкольников: уровень развития эмоциональной сферы; восприятие экспрессии в конкретной ситуации; способность идентифицировать различные эмоции в соответствии с внешним видом; способность различать эмоциональные состояния людей. Определены основные категории причин, вызывающих яркие эмоции: несоциальное взаимодействие, социальное взаимодействие и ситуация, связанная с внутренними переживаниями ребенка независимо от конкретной ситуации. Сделан вывод о неудовлетворительном реальном состоянии сформированности эмоционально-чувственной сферы старших дошкольников и необходимости усилить внимание со стороны воспитателей к развитию у детей восприятия экспрессии.*

**Ключевые слова:** эмоциональная чувствительность, уязвимость, эмпатия, эмоции, экспрессия, переживания

**Lyapunova V., Volkova V. Level of Formation of Empathy in Children of Older Preschool age**

*The article describes the course and results of the ascertaining stage of the study of the state of formation of empathy in older preschool children. Diagnostics that have been selected for each of the criteria for the development of the emotional sphere of preschool children are described: the level of development of the emotional sphere; perception of expression in a specific situation; the ability to identify different emotions in accordance with the appearance; the ability to distinguish the emotional states of people. The main categories of causes that cause vivid emotions are identified: non-social interaction, social interaction and the situation associated with the child's inner experiences, regardless of the specific situation. One of the main conditions for the formation of emotional sensitivity of children is determined by saturation of the emotional atmosphere of the acquired experience in emotionally significant situations. An indicator of emotional development is also understanding and the ability to verbalize emotion with facial expressions, posture, gestures.*

*It is shown that the inclusion of the task on the perception of a person's expression in a moral situation where the focus is on relationships between people helps children not only to identify experiences, but also to understand the moral essence of human relations, to give them emotional assessment, to update knowledge of norms, to understand the reason for that or a different mood of a peer, teaches him to sympathize with him.*

*An important indicator of the development of the emotional sphere of the preschooler's personality is the ability to integrate several emotional manifestations, experiences and understanding of the poly-emotionality of the senses, even when they do not appear externally. There are 4 levels of integration of several dimensions of emotional response to situations: the intensity of emotions; presence of several emotions; the presence of emotions of different valencies; the presence of several dimensions of emotional response to situations.*

*The conclusion is made about the unsatisfactory real state of the formation of the emotional and sensual sphere of older preschool children and the need to strengthen the attention of educators to the development of children's perception of expression.*

**Key words:** emotional sensitivity, vulnerability, empathy, emotions, expression, experience.

УДК 378.091.3.011.3 - 051:373.2 (045)

**Н. М. МИСЬКОВА**

здобувач

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК**

*У статті висвітлено питання експериментального дослідження дієвості технології підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Виокремлено напрями освітньої роботи за зазначеною технологією. Описано критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий та методичний), показники та рівні готовності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Висвітлено деякі аспекти проведення формувального етапу педагогічного експерименту, а саме: напрями, форми та методи підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Розкрито результати контрольного етапу експериментального дослідження підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток.*

**Ключові слова:** технологія, компоненти підготовки, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності, сталий розвиток.

Дедалі більшої актуальності на сучасному етапі розвитку суспільства набуває стратегія сталого розвитку, причому особливі надії в цьому напрямі покладають на освіту. Оскільки початковою ланкою системи освіти України визначено дошкільну, реалізація окремих аспектів освіти для сталого розвитку має відбуватися, починаючи вже із закладів дошкільної освіти.

Питання впровадження освіти для сталого розвитку перебуває в колі наукових інтересів сучасних науковців та практиків. Зокрема, питання впровадження ідей сталого розвитку в освітній процес навчальних закладів досліджують О. Безсонова, Н. Гавриш, В. Карамушка, О. Орлова, О. Пометун, Н. Пустовіт, А. Степанюк, І. Сущенко та ін.; питання підготовки вчителів до викладання питань сталого розвитку – І. Бондарук, Г. Жирська, І. Осадченко, І. Січко, А. Степанюк та ін.

Відтак, набуває актуальності розробка технології підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

**Мета статті** полягає у висвітленні окремих аспектів проведення педагогічного експерименту з перевірки дієвості технології підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

На сучасному етапі розвитку суспільства та модернізації системи освіти України виявлено суперечності між потребою в підготовці майбутніх вихователів до формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, і відсутністю теоретичних та практичних основ

такої підготовки. На підставі аналізу наукових теоретичних досліджень розроблено технологію підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, та визначено напрями її впровадження: організаційно-навчальний, професійно-діяльнісний і соціально-активний.

«Будь-яка педагогічна технологія, – підкреслює О. Пометун, – це системне педагогічне явище, структурними складовими якого є: цілі навчання; зміст навчання; форми і методи організації навчального процесу; засоби педагогічної взаємодії викладача і студента/студентів (засоби викладання й учіння); активні (мотивовані та свідомі) суб'єкти взаємодії: студент/студенти, викладач; результат взаємодії та діяльності (у тому числі і рівень професійної компетентності)» [5, с. 25].

Мета розробленої нами технології полягає в забезпеченні готовності майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Експериментальне дослідження дієвості технології підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, здійснено на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. У дослідженні взяли участь студенти першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта». Очікуваним результатом упровадження технології є готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Розглядаючи поняття готовності, зауважимо, що А. Линенко визначає її як цілісне стійке утворення, яке мобілізує особистість на включення в професійну діяльність та підкреслює, що готовність виникає та розвивається в результаті відповідного досвіду людини, заснованого на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів і потреб у ній, об'єктивізації її предмета й способів взаємодії з ним [3]; Л. Зданевич підкреслює, що «готовність є системним показником ефективності підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах до професійної діяльності» [2, с. 9–10].

У ході проведення експериментальної роботи обґрунтовано структуру підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, складовими компонентами якої визначено ціннісний, когнітивний, поведінковий, рефлексивний, методичний.

Зважаючи на аналіз наукових досліджень та компонентну структуру професійної підготовки, виділено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий та методичний критерії. Кожному із зазначених критеріїв відповідають певні показники. Так, до показників ціннісно-мотиваційного критерію зараховано ціннісне ставлення до ідей сталого розвитку; бажання поширювати ідеї сталого розвитку в суспільстві. Когнітивному критерію відповідають такі показники: наявність знань про сталий розвиток, освіту

для сталого розвитку та інтегрований курс «Дошкільнятам – про освіту для сталого розвитку». Поведінковий критерій визначено за допомогою таких показників: оцінка власних дій у контексті ідей сталого розвитку; активність у поширенні ідей сталого розвитку. Методичний критерій враховує вміння організовувати різні види діяльності зі старшими дошкільниками за принципами педагогіки емпатуермент та вміння планувати освітню діяльність зі старшими дошкільниками за програмою «Дошкільнятам – про освіту для сталого розвитку».

Відповідно до розроблених критеріїв та показників визначено рівні готовності майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: високий, достатній, середній, низький.

На контрольному етапі експериментального дослідження використано анкетування, тестування, спостереження за професійною діяльністю майбутніх вихователів, вивчення продуктів діяльності.

Зазначені методи дослідження використовували з урахуванням низки вимог, як-от: цілеспрямованості (що спостерігати, що фіксувати); об'єктивності (фіксувати не свої припущення, а об'єктивну типову інформацію); системності й систематичності; упорядкованості та простоті фіксації необхідних результатів.

Засобами реалізації технології визначено в організаційно-навчальному напрямі спецкурс та викладання дисциплін фахової підготовки за принципами педагогіки емпатуерменту; у професійно-діяльнісному напрямі – програму педагогічної практики; у соціально-активному – волонтерську діяльність майбутніх вихователів.

Основною формою проведення розробленого спецкурсу «Підготовка майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток» визначено педагогічний тренінг. Педагогічний тренінг у контексті цього дослідження – це форма організації пізнавальної діяльності майбутніх вихователів, яка базується на інтерактивному навчанні та спрямована на розвиток професійних якостей, формування системи знань, умінь, навичок й особистісних ціннісних орієнтацій у контексті ідей сталого розвитку. Завдання педагогічного тренінгу: створити умови для оволодіння сутності освіти для сталого розвитку, організацією діяльності за інноваційною освітньою програмою «Дошкільнятам – про освіту для сталого розвитку»; формувати світогляд майбутніх вихователів на засадах сталого розвитку, вчити імплементувати ідеї сталого розвитку в освітній процес закладу дошкільної освіти; сприяти розвитку творчої особистості майбутніх вихователів через оволодіння методичними знаннями та вміннями використання інтерактивних вправ у взаємодії з дошкільнятами; виховувати ціннісні орієнтири на засадах сталого розвитку [4].

Основними методами визначено методи інтерактивного навчання, оскільки саме за таких умов суб'єкти освітнього процесу мають максимум можливостей, по-перше, для застосування власного досвіду під час

розв'язування проблемних завдань; по-друге, використання свободи розумової діяльності; по-третє, формування як спеціальних умінь і навичок, окреслених даним дослідженням, так і загальнопрофесійних.

Важливим у контексті нашого дослідження було викладання дисциплін фахової підготовки за принципами педагогіки емпіризму, оскільки методологічною основою емпіризм-педагогіки є положення про те, що учень – це активна й творча особистість, здатна пізнавати та саморозвиватись, нести відповідальність за рішення й дії, які вона приймає та виконує [1].

Мета педагогічної практики як форми підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, полягає у сприянні закріпленню в студентів знань, здобутих у процесі вивчення теоретичних курсів дитячої психології, дошкільної педагогіки, фахових методик, спецкурсу «Підготовка майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток», а також формуванню вмінь і навичок організації та проведення режимних процесів, різних видів діяльності дітей, занять з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку з дотриманням принципів емпіризм-педагогіки.

Серед завдань педагогічної практики виокремлено ті, що стосуються формування професійних умінь та навичок загалом, та завдання, що належать до кола нашого дослідження. Отже, зазначено такі завдання педагогічної практики: поглибити, закріпити теоретичні знання, навчити творчо використовувати їх у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку; формувати професійно-педагогічну спрямованість студентів, виховувати стійкі інтереси до професії й любов до дітей, розвивати потреби в поглибленні та вдосконаленні навичок і вмінь; формувати професійно значущі якості особистості: дисциплінованість, стриманість, організованість, цілеспрямованість, доброзичливість; виховувати ціннісні орієнтації студентів в інтересах сталого розвитку; формувати професійно-педагогічні вміння прогнозувати результати певного педагогічного впливу, можливі труднощі в здійсненні освітньо-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; вміти ставити мету та формулювати завдання педагогічної діяльності з дітьми; вміти планувати роботу з дітьми; вміти організовувати дітей у різних видах діяльності: в іграх, у праці, на заняттях; сформувати в студентів уміння володіти методами й прийомами роботи з дітьми: з розвитку мовлення, з екологічного виховання, з фізичної культури, з розвитку математичних уявлень, з розвитку художніх здібностей, з розвитку ігрової діяльності, здійснення трудового виховання; вміти здійснювати індивідуальний підхід; формувати вміння активізувати пізнавальну діяльність дітей, розвивати творчі здібності дошкільників, розробляти конспекти різних видів діяльності дітей; формувати в студентів уміння, що забезпечують охорону життя, здоров'я та психічного благополуччя дітей: створювати позитивний емоційний клімат у дитячому колективі, проводити загартовувальні процедури, слідкувати за руховим режимом і фізичним навантаженням дітей; фор-



мувати в студентів комунікативні вміння публічно виступати перед педагогічним колективом, володіти педагогічним тактом, вирішувати конфліктні ситуації в дитячому колективі, керувати своєю поведінкою і настроєм, володіти демократичним стилем спілкування; формувати вміння виготовляти дидактичні матеріали, ігри та іграшки, атрибути до ігор, уміти оформляти виставки, ширми, естетично й педагогічно грамотно оформляти приміщення та ділянку закладу дошкільної освіти.

Формами підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у соціально-активному напрямі визначено проекти та акції, що сприятиме ціннісному особистісному прийняттю ідей сталого розвитку та діяльності щодо їх поширення, а, відтак, формуванню ціннісного, поведінкового, когнітивного, рефлексивного та методичного компонентів підготовки.

Аналізуючи загальні показники готовності майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, констатуємо динаміку рівнів готовності в розрізі контрольної та експериментальної груп.

Так, в експериментальній групі (ЕГ) низького рівня готовності за ціннісно-мотиваційним критерієм не виявлено, а в контрольній групі (КГ) – 11,46%; середній рівень мають 46,88 % (КГ) та 9,30 % (ЕГ); достатній – 29,17% (КГ) та 70,93% (ЕГ); високий – 12,50% та 19,77% відповідно. Щодо когнітивного критерію отримано такі результати: низький рівень – 15,63% (КГ), тоді як в експериментальній групі низького рівня не виявлено; середній – 56,25% (КГ) та 55,81% (ЕГ); достатній – 19,79% (КГ) та 33,72% (ЕГ); високий рівень – 8,33% (КГ) і 10,47% (ЕГ). Дослідження за поведінковим критерієм дало такі результати: низький рівень – 10,42% (КГ), тоді як у експериментальній групі низького рівня не виявлено; середній – 55,21% (КГ) та 56,98% (ЕГ); достатній – 27,08% (КГ) та 31,40% (ЕГ); високий – 7,29% (КГ) і 11,63% (ЕГ). У дослідженні готовності майбутніх вихователів до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, за методичним критерієм отримано такі результати: низький рівень – 23,96% (КГ), 3,49% (ЕГ); середній – 59,38% (КГ) та 60,47% (ЕГ); достатній – 16,67% (КГ) та 26,74% (ЕГ); респондентів з високим рівнем готовності в контрольній групі не виявлено, тоді як у експериментальній таких 9,30%.

**Висновки.** Отже, отримані результати переконливо свідчать про дієвість реалізації розробленої технології підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Окреслені напрями націленої освітньої роботи перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного. Визначені форми, методи та засоби сприяють формуванню компонентів підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми. Подальшого дослі-

дження потребує проблема підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності між дошкільною ланкою освіти та новою українською школою в контексті ідей сталого розвитку.

#### Список використаної літератури

1. Вовк Н. В., Жукова М. О. Застосування педагогіки емпіризму в проектній діяльності учнів на уроках трудового навчання. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. № 2. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/84914/80488> (дата звернення: 21.01.2018).
2. Зданевич Л. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика : монографія. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. 577 с.
3. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–133.
4. Миськова Н. М. Педагогічний тренінг як форма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. 2018. № 24. URL: <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/170> (дата звернення: 21.01.2018).
5. Пометун О. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? *Рідна школа*. 2011. № 8–9 (серпень-вересень). С. 23–27.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2018

---

#### **Миськова Н. Н. Реализация технологии подготовки будущих воспитателей к формированию у старших дошкольников навыков, ориентированных на устойчивое развитие**

*В статье освещены вопросы экспериментального исследования действенности технологии подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к формированию навыков, ориентированных на устойчивое развитие. Выделены направления образовательной работы по обозначенной технологии. Описаны критерии (ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и методический), показатели и уровни готовности будущих воспитателей детей дошкольного возраста к формированию навыков, ориентированных на устойчивое развитие. Освещены некоторые аспекты проведения формирующего этапа педагогического эксперимента, а именно: направления, формы и методы подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к формированию навыков, ориентированных на устойчивое развитие. Раскрыты результаты контрольного этапа экспериментального исследования подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к формированию навыков, ориентированных на устойчивое развитие.*

**Ключевые слова:** технология, компоненты подготовки, готовность будущих воспитателей к профессиональной деятельности, устойчивое развитие.

#### **Myškova N. Implementation of the Technology of Future Educators Training to the Formation of Skills of Senior Preschool Children, Oriented Towards Sustainable Development**

*The article deals with the issue of experimental research of the effectiveness of the technology of training future educators for preschool children to the formation of skills oriented towards sustainable development. The directions of educational work for the indicated technology (organizationally learning, professionally acting and socially-active) are singled out.*

*The criteria (value-motivational, cognitive, behavioral and methodological) and indicators (valuable attitude to ideas of sustainable development, desire to disseminate ideas of sustainable development in society, availability of knowledge about sustainable development, education for sustainable development and an integrated course «Preschoolers – education for sustainable development»; assessment of peculiar actions in the context of*

*sustainable development ideas; activity in disseminating sustainable development ideas; ability to organize various types of activities with older preschoolers in accordance with the principles of pedagogy empowerment and the ability to plan educational activities with older preschoolers under the program «Preschoolers – Education for Sustainable Development») readiness of future teachers for preschool children to the skills focused on sustainable development are described.*

*The academic, basic, medium and satisfactory levels of the specified readiness are outlined. Some aspects of the formative stage of the pedagogical experiment are highlighted, namely: directions, training as a form of schooling of future educators for preschool children to the development of skills oriented to sustainable development; interactive methods are defined as effective in preparing future educators for a certain aspect of their activity. The results of experimental research of training future educators for preschool children to the development of skills oriented to sustainable development are revealed, namely: comparison of the results of the diagnostic study of the respondents of the control and experimental groups at the control stage of the pedagogical experiment.*

**Key words:** *technology, components of studying, readiness of future educators for professional activity, sustainable development.*

УДК 378.147.091.3:005.332.4

Г. М. МОРОЗ

викладач

Лінгвістичний центр факультету іноземних мов  
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ» ЯК УМОВИ ЙОГО УСПІХУ НА РИНКУ ПРАЦІ

*Працівники адміністрації ВНЗ конкурентоспроможність майбутнього фахівця оцінюють як можливість його якомога ширшої самореалізації на ринку праці, для цього він має бути мобільним, що дозволяє йому реагувати на зміни у науці, та мати психологічну й комунікативну компетентність.*

*Конкурентоспроможність у своїй суті є феноменом, спрямованим на досягнення найвищої якості благ для людини, яка, власне, вступає у конкуренцію за них (блага) з іншими претендентами – коли йдеться про конкурентоспроможність особистості, то найбільш активно розглядаються не кінцеві результати її діяльності, а вміння вистояти й перемогти в конкурентній боротьбі.*

В. І. Андреев

*У статті проаналізовано сутність поняття «конкурентоспроможність фахівця» як умови його успіху на ринку праці та «конкуренція» – одна з найважливіших складових ринкової економіки з точки зору економістів як поведінкова категорія, як змагання між суб'єктами, як суперництво між старим та новим, а також інноваційними ідеями. Тільки ці конкуренти можуть бути успішні в досягненні цієї мети – які мають відповідні професійні ресурси: знання, уміння, якості, мотиви, високий рівень професійної активності. Особистість має бути спрямована на себе, бо вона повинна володіти новим стилем мислення, бути здатною планувати та організовувати свою діяльність, саме так відбувається розвиток рефлексивної особистості.*

**Ключові слова:** конкурентоспроможний фахівець, конкуренція, суперництво, конкурентоспроможна особистість, рефлексія, самореалізація та саморозвиток особистості, самодіагностика особистісних якостей.

Сьогодні вирішення проблеми «конкурентоспроможність фахівця» зумовлено необхідністю реалізації основних напрямів розвитку вищої освіти в Україні, серед яких одним із пріоритетних є створення педагогічного підґрунтя для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців із числа студентів будь-якого вищого навчального закладу як іноземних, так і місцевих, як умови набуття конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [6, с. 7]. І далі: «Якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, що відповідає

стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [6, с. 8].

На сучасному етапі розвитку України актуальним є питання професіоналізму в усіх галузях суспільного життя. Сучасній галузі потрібен фахівець, який здатен максимально використовувати свій потенціал, виявляти гнучкість, конкурентоспроможність. Основним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійна компетентність.

У межах економічних наук О. Дідківська, О. Бачинська, Н. Верхоглядова, Р. Камишніков, В. Ожегов, М. Мовчан, В. Німчук, В. Клічак, С. Батишев розглядають професійну конкурентоспроможність як фактор зайнятості, технічного оновлення виробництва та підвищення його ефективності, що зумовлений здатністю фахівця здійснювати різні переміщення в загальному виробництві, готовність до змін професійної віднесеності, місця проживання.

Отже, акцентування уваги на важливому аспекті конкурентоспроможності, що виявляється в актуалізації свідомості людини необхідності професійного самовдосконалення, щоб бути професійно спроможним, і у факторі діяльності, що детермінує бажання фахівця бути причетним до професійних заходів, вимагає дослідження цього необхідного професійного утворення у зв'язку з інноваційними процесами, які відбуваються в межах певних професійних середовищ.

**Мета статті** – визначити поняття «конкуренція» та «конкурентоспроможність фахівця», наявність яких необхідна майбутнім фахівцям для успішного змагання на ринку праці.

Конкуренція – одна з найголовніших складових ринкової економіки. Поняття «конкуренція» має латинське походження (з латинської мови *conspicere* – бігти разом) та означає суперництво, боротьбу, зіткнення, змагання. Уперше цей термін був обґрунтований А. Смітом. Він ототожнював конкуренцію з «невідомою рукою» – автоматично рівноважним механізмом ринку. І, якщо врахувати, що центральним мотивом знаменитої праці ученого «Дослідження про природу і причини багатства народів» (1776 р.) є дія «невидимої руки», зрозуміло, якого значення А. Сміт надавав конкуренції як чиннику, що регулює відповідальність приватних і загальних інвесторів [9, с. 15].

Нобелівський лауреат з економіки, 1974 р., австрійський вчений Фрідріх А. фон Хайек [10, с. 8] зазначає, що конкуренція – це процес, за допомогою якого люди одержують і передають знання. На його думку, на ринку тільки завдяки конкуренції приховане стає явним. Конкуренція приводить до кращого використання здатностей і знань.

У дослідженні з'ясовано, що сьогодні наука, освіта й ринок праці є взаємопов'язаними. Отже, потрібне спрямування освіти на формування особистості, здатної до конкуренції, яка є невід'ємним складником суспільного життя.

Конкуренція – це суперництво між виробниками товарів і послуг за ринок збуту, завоювання певного сегмента ринку, це змагання за максимальне збільшення власних переваг у володінні обмеженими благами: конкуренція є рушійною силою розвитку суб'єктів професійної діяльності, супроводжується їхнім взаємним розвитком, зміною їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Тільки ті конкуренти можуть бути успішні в досягненні цієї мети, які мають відповідні професійні ресурси: знання, уміння, якості, мотиви, високий рівень професійної активності. Особистість має бути спрямована на себе, бо вона повинна володіти новим стилем мислення, бути здатною планувати та організовувати свою діяльність, саме так відбувається розвиток рефлексивної особистості.

Особистість вважають конкурентоспроможною, коли вона відповідає професійним та соціальним вимогам і має позитивні риси характеру. Конкурентоспроможність розглядають на рівні виробника, вона являє собою ступінь переваги або відставання виробника по відношенню до інших учасників – конкурентів на відповідному ринку. Крім того, конкурентоспроможність визначають як властивість об'єкта, що характеризує ступінь задоволення потреб споживачів порівняно з аналогічними об'єктами, представленими на ринку.

Комплексна характеристика конкурентоспроможності особистості інтегральна, динамічна, дає їй змогу реалізовувати себе в умовах суперництва в розв'язанні професійних і життєвих завдань – сприяє здоланню невизначеності, виявляється в умовах виконання професійних завдань, дає можливість відповідати вимогам ринку.

Продуктом освітньої діяльності є особистість, яка має бути компетентісною за професійним призначенням, що означає, що в неї є знання, вміння, навички для її сфери діяльності.

Конкурентоспроможність працівника на внутрішньому ринку праці – вміння виявити та використати особистісні, професійні та ділові якості, швидше й краще за інших працівників реалізувати власний потенціал за конкретних умов діяльності підприємства, що дає можливість отримувати відповідну винагороду, досягати певного соціального статусу та забезпечити надійність свого службового становища і професійного зростання [5, с. 19].

Конкурентоспроможність фахівця – це відповідність як трудовим вимогам, так і попиту продавця, критеріям та мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, статі, ділових та особистих якостей порівняно з іншими працівниками. Від рівня конкурентоспроможності залежить специфіка трудового потенціалу за ринкових умов.

Конкурентоспроможність фахівця визначають як складну, багаторівневу властивість, яка дає змогу особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, потреб і інтересів брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності. Отже, конкурентоспроможність фахівця показує, якою мірою його професійні, кваліфікаційні, фізіологічні, соціально-побутові характеристики відпові-

дають умовам його найму на ринку праці, що відображають кон'юнктуру попиту та пропозиції на фахівців певної якості. Від рівня конкурентоспроможності залежить специфіка трудового матеріалу за ринкових умов.

Проблема конкурентоспроможності відображена в публікаціях як зарубіжних, так і вітчизняних учених: І. Акімової, Х. Брайана, В. Василенка, Л. Кривеги, К. Мак-Кі, О. Мельник, Р. Пейса, М. Портера, Р. Розена, І. Савченка, С. Сессіон-Робінсона, Б. Скотта, Т. Ткаченко, Р. Фатхутдінова, Т. Хамела та ін. Є праці, присвячені виявленню сутності конкурентоспроможності майбутніх фахівців (С. Рачин, Є. Холодцев, Д. Чернилевський, С. Широкобоков, Р. Файхутдінов), структури конкурентоспроможних якостей особистості (В. Андреев, Н. Борисов, А. Марков, Л. Мітіна), особливостей розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців будь-якої галузі в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі (А. Ангеловський, С. Борисенко, І. Саратцева та ін.).

Таким чином, конкурентоспроможний фахівець має бути носієм прагнення до здобуття сучасних знань, утілення їх у життєві стратегії. Саме знання є фундаментальним підґрунтям конкурентоспроможності, а саме її головним джерелом. Людина має моделювати власну поведінку відповідно до сформульованих завдань та умов ситуації, якщо в неї є активно засвоєвані знання та дії. Конкурентоспроможний фахівець має самостійно приймати рішення, бути впевненим, протистояти тиску групи та наказів, індивідуалістичним у стилі діяльності. Конкурентоспроможний фахівець повинен бути творчим – мати схильність до новизни, змагання, виклику, допитливості, розмаїття ідей, бо лише творча свобода дозволить людині змінювати умови життя, саму себе та навколишній світ.

Для досягнення високого рівня конкурентоспроможності майбутній фахівець повинен мати високорозвинений емоційний інтелект, який дослідники (С. Каган, Г. Оллпорт, Е. Торндайк) розглядають як нову динамічну рису особистості, яка має диспозиційні компоненти й знання про те, як змінити свій емоційний стан з немотивованого на позитивний, аналізувати й контролювати власні почуття та емоції, уміти відчувати, розуміти настрій оточення. Емоційний інтелект є властивістю особистості у визначенні успіху взаємодії, зокрема, професійної, кар'єрного зростання. Володіючи цим інтегральним особистісним утворенням, майбутній фахівець зможе кваліфіковано виконувати професійну, комунікативну діяльність, що стане свідченням його конкурентоспроможності.

Спираючись на наукові здобутки вчених, ми дійшли висновку, що досягти високого рівня конкурентоспроможності неможливо без наявності в майбутнього фахівця постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власну діяльність. Тому особливо важливим складником конкурентоспроможності є рефлексія, яка об'єднує компетенції самопізнання й самоаналізу цінностей, інтересів, мотивів, ефективності діяльності та вчинків особистості й подальшого формування корегувального впливу на інші складові. На думку Л. Мітіної, «розвиток конкурентоспроможної особис-

тості – це розвиток рефлексивної особистості, яка здатна організувати власну діяльність у поведінку в динамічних ситуаціях, володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблеми, адекватним реагуванням в нестандартних ситуаціях» [7, с. 115].

**Висновки.** Конкурентоспроможність фахівця являє собою переваги конкретного індивідуума перед іншими, які виконують аналогічні трудові операції. Мета закладу вищої освіти полягає не лише в підвищенні рівня підготовки молодих фахівців, а й у забезпеченні якості нової сутності цієї підготовки до успішної діяльності та ефективної праці в далекому майбутньому. Конкурентоспроможного фахівця потрібно розглядати не тільки як продукт навчального закладу, а і як особистість, яка має певні якості, може досягти високих результатів у своїй діяльності та внести свої новітні технології в досягнення тієї організації, де вона працює. Такі фахівці мають прагнути до безперервного підвищення професійної майстерності та володіти високою адаптаційною й професійною мобільністю; бути спроможними до створення й використання високих технологій; мати сформовані міцні моральні засади, культуру, відповідальність; бути готовими до постійних змін громадських відносин. Щодо конкурентоспроможності, то фахівці мають зосереджуватись на досягненні конкретної соціально значущої мети.

#### Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности. Казань, 2004. 468 с.
2. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Черкаси, 2010. Вип. 189. Ч. 2. С. 110–116.
3. Андрущенко Т. В. Вимоги до конкурентоспроможного спеціаліста. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Київ, 2007. № 5. С. 43–47.
4. Богиня Д. П. Концептуальні підходи до визначення кількості робочої сили на ринку праці. *Україна: аспекти праці*. 1999. № 6. С. 38.
5. Дудко Л. Л. Конкурентоспроможність спеціаліста в умовах ринкової економіки : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Київ, 2004. 196 с.
6. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 1. П. 5, 24.
7. Митина Л. М. Психологія розвитку конкурентоспособной личности. Москва, 2002. 400 с.
8. Романовська О. О. Конкурентоспроможність як інтегральна якість особистості фахівця. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 308–312.
9. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. *Ось-89*. Москва, 1997. 255 с.
10. Фридрих А. фон Хайек. Индивидуализм и экономический порядок. *Изограф*. Москва, 2000. 256 с.
11. Широкобоков С. Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе. Нижний Новгород, 1999. С. 34–38.
12. Kagan S. & Kagan M. Multiple intelligence. *The Complete MI Book*. San Clemente, CA, 2004. 828 с.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2018



### **Мороз Г. Н. Сущность понятия «конкурентоспособность специалиста» как условие его успеха на рынке труда**

*В статье проанализирована сущность понятия «конкурентоспособность специалиста» как условие его успеха на рынке труда и «конкуренция» – одна из важнейших составляющих рыночной экономики с точки зрения экономистов как поведенческая категория, состязание между субъектами, соперничество между старым и новым, а также инновационными идеями. Наиболее важной составляющей конкурентоспособности является рефлексия, которая объединяет компетенции самопознания и самоанализа ценностей, интересов, мотивов, эффективности деятельности и поступков личности и дальнейшего формирования коррекционного влияния на другие составляющие.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособность специалиста, конкуренция, соперничество, конкурентоспособная личность, рефлексия, самореализация и саморазвитие личности, самодиагностика личностных качеств.

### **Moroz G. The Essence of the Concept «Competitiveness of a Specialist» in the Labor Market**

*The article analyses the essence of the concept «competitiveness of a specialist» as a condition for the success in the Labor Market and «competition» – one of the most important components of a market economy from the point of economists' view as a behavioral category, as competition between subjects, as a rivalry between the old and the new, and innovations. The problem of the influence of education on the formation of human consciousness as a competitor was considered if this is converted into self-study, and development in self-development and creative self-realization of the individual. Nowadays science, education and Labor Market are interrelated, that requires the direction of science on the formation of a person capable for competition, which is an integral part of the public life.*

*Competition is a rivalry between producers of goods and services for the market, this is a competition for maximizing personal advantage of Market's ownership; competition is the advancing force behind the development of subjects of professional activity, accompanied by their mutual development, a change in their behavior, activities and relationships; competition is marked by the qualitative interaction of two or more subjects who have one goal – to achieve the highest result in their field of activity: health care, education, science, economics – but achieving it is possible only by one of the competitors. Only those competitors can be successful in achieving the goal – who have the appropriate professional resources: knowledge, skills, qualities, motives, high level of professional activity. Personality must be self-motivated as it should have a new style of thinking capable of planning and organizing its own activities – this is how the person's reflection develops. The ways and methods of teachers' work with students are defined that influence on development and self-development of a young specialist as well as a competitive personality.*

**Key words:** competitive specialist, competition, rivalry, competitive personality, reflection, self-realization and self-development of personality, self-diagnosis of personal qualities.

УДК 37.013.74:81' 246.3

**О. О. ПЕРШУКОВА**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор  
Національний авіаційний університет, м. Київ

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОБОТИ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ CLIL**

*Стаття присвячена аналізу теоретичних основ технології інтегрованого навчання мови та змісту (CLIL) й особливостей створення навчальних матеріалів для формування багатомовності у межах цієї технології. Виявлено, що теоретичні основи розробки навчальних матеріалів у контексті технології CLIL становлять педагогічні теорії опанування кількох мов: теорія конструктивізму (Ж. П'яже, Дж. Дьюї, Г. Гарднера, Дж. Брунера), принцип взаємозалежності мов та принцип порогу Дж. Каммінза, теорія опанування другої мови С. Крашена, теорія випуску М. Свейн, холістична теорія Ф. Грождана, оновлена таксономія Б. Блума. Розглянуто варіації існуючих нині моделей навчання за імерсійною технологією, розкрито сутність та виявлено їх характерні ознаки, з'ясовано залежність між ефективністю навчання в межах CLIL та педагогічними умовами навчання. Подано основні положення для розробки навчальних матеріалів, які спираються на зазначені теорії.*

**Ключові слова:** інтегроване навчання змісту та мови, навчальні матеріали для CLIL, теоретичні основи розвитку багатомовності, розробка навчальних матеріалів за імерсійною технологією.

*Інтегроване навчання змісту та мови – підхід, у контексті якого для навчання загальноосвітніх предметів застосовують нерідну, частіше іноземну мову, а також мови національних меншин чи регіональні мови. На сьогодні в країнах Європи цей підхід має різні назви, зокрема «двомовне навчання», «імерсійна освіта», «інтегроване навчання змісту та мови» (Integrated Language and Content Learning), або CLIL. У США та Канаді подібний підхід дістав назву CBI (Content Based Instruction – навчання мови на основі предметного змісту) [1, с. 245]. В його основу покладено принцип імерсії – «занурення» в нову мову в процесі опанування предметного змісту немовних предметів. Цей термін стосовно мовної освіти вперше використали в США для зазначення інтенсивної іншомовної підготовки військових у період Другої світової війни [1, с. 239]. Технологія CLIL у європейських країнах активно розвивається з 1995 р., об'єднавши групу освітніх практик, основна увага в яких була присвячена спільному навчанню нерідної мови та предметного змісту немовних предметів [8; 9]. Найбільш застосовуваною мовою імерсії нині є англійська, але принцип занурення активно поширюється й на інші європейські та світові мови.*

*Нині програми з навчання мови та змісту досить поширені для формування багатомовності культурно розмаїтого соціуму різних країн світу. Розвиток імерсійного навчання в межах CLIL сьогодні користується значною підтримкою в більше ніж 30 країнах Європи. Вагомими чинниками поширення та розвитку такого навчання є соціально-політичний і демо-*

графічний контекст, бо таким способом реалізується європейське бачення політики багатомовності, за якої люди можуть вільно користуватися двома чи трьома мовами в багатомовному контексті європейських країн для навчання, працевлаштування, подорожей тощо. Програми такого навчання відрізняються за інтенсивністю, віком початку навчання, його тривалістю й кількістю інформації [6]. Особливого значення набувають моделі, які сприяють взаємопроникненню культур, міжнародному визнанню кваліфікацій для покращання мобільності й розширення перспектив зайнятості.

Актуальність проблеми підтверджена наявністю великої кількості досліджень окресленої проблеми як зарубіжних (*C. Baker, D. Coyle, F. Genesee, Ph. Hood, D. Marsh, P. Mehisto, M. Jesus Frigos, U. Jessner*), так і вітчизняних фахівців (І. Білецька, А. Бузовський, В. Гаманюк, Ю. Руднік, В. Устименко та ін.).

Відомий у Європі та світі дослідник багатомовності К. Бейкер (*Colin Baker*) зауважує, що навчання за принципом *CLIL* значно ефективніше за просто вивчення мови як системи, бо для нього характерні: 1) висока інтенсивність формування мовних умінь з виучуваної іноземної мови завдяки інтегрованому змісту немовного предмета; 2) гарантія, що учні набувають компетентності з іноземної мови на академічному рівні, а не лише на рівні спілкування в соціумі; 3) економія навчального часу завдяки інтеграції навчання мови й предметного змісту; 4) постійна наявність потреби в комунікації виучуваною мовою для реалізації завдань, поставлених у kurikulumі [1, с. 246].

Разом із тим, з погляду професійного навчання мови, *CLIL* у минулому нерідко розглядали як негативний і чужорідний феномен. Причини цього П. Мехісто (*Peeter Mehisto*) тлумачить так: 1) багатоаспектність навчання: одночасність навчання мови й змісту; 2) одночасність процесів когніції та рефлексії; 3) складність для вчителів сприйняти зміни у *status quo* [11, с. 113]. Д. Марш (*Devid Marsh*) зазначає, що застосовувані в *CLIL* прийоми залежать від набору змінних, які нерідко мають міждисциплінарний напрям (*environmental studies, citizenship programs*), їх уплітають у curriculum і реалізують на практиці із широким використанням інформаційних технологій. Застосовувані прийоми залежать від типу предмета і його когнітивних потреб, а разом із тим і від рівнів компетентності учня як з нерідної мови, так і змісту предмета. Дослідник підкреслює, що ідея імерсії полягає в тому, що учні, працюючи зі змістом, індуктивно засвоюють нерідну мову. Окреме місце досліджень належить аспекту розробки навчальних матеріалів для роботи за зазначеною технологією.

**Мета статті** полягає в аналізі теоретичних основ розробки навчальних матеріалів для роботи за імерсійною технологією, що спирається на створення педагогічних умов для успішного самоконструювання учнями знань.

Дослідження зарубіжних фахівців (*D. Marsh, P. Mehisto*) свідчать, що варіації існуючих нині моделей досить суттєві. Зокрема, існують моделі,

зорієнтовані на навчання суто іноземної мови, які, завдяки застосуванню незначного за кількістю навчального часу, вбачають у *CLIL* спосіб розширення змісту навчання; інші – навпаки, зорієнтовані на навчання змісту предмета, застосовуючи іноземну (як правило, англійську) мову як засіб навчання або опанування предметного змісту. Характерними ознаками існуючих нині моделей є інтенсивність, постійна наявність предметного змісту для навчання та надзвичайно високий рівень умотивованості учнів. Хоча нерідну мову вивчають передусім як систему й кількість предметного змісту, який вивчають завдяки застосуванню нерідної мови, лише 10–50%, основний наголос зроблено на освітній аспект, а формування двомовності розглядається як додана цінність (*added value*) [3, с. 211]. Залежно від мети навчання кількість навчального часу та опанованого змісту нерідною мовою може бути різною. Якщо за основну мету взято поглиблене навчання мови, то в межах такої моделі деякі теми немовних предметів викладають мовою імерсії. Зазвичай це відбувається впродовж 45 хвилин один раз на тиждень. Якщо за основну мету взято опанування змісту предмета, то навчання частини змісту цього предмета відбувається здебільшого цільовою мовою 15 годин впродовж одного семестру. Частина змісту, який опановують цільовою мовою, може збільшитися до 50%, у такий спосіб можуть вивчати кілька предметів, повторюючи і доповнюючи зміст, опанований рідною мовою.

Ефективність навчання в межах *CLIL* пов'язана зі створенням педагогічних умов для успішного самоконструювання учнями знань, власного розуміння навколишнього світу. Адже за конструктивістською теорією (Дж. Брунер, Г. Гарднер, Дж. Дьюї, Ж. П'яже) навчання має найвищий ступінь ефективності за умови активного переборення учнями когнітивного конфлікту між структурою, що склалася раніше на основі їхнього власного досвіду, і новою, досі не відомою реальністю. Про визначальне значення діяльності учня в його психічному розвитку, нерозривний взаємозв'язок мови та інтелектуального розвитку учнів також зазначав Л. Виготський. А тому *CLIL* – це приклад навчання, яке дає можливість органічно об'єднати мову й зміст, при цьому вокабуляр та граматичні навички формуються не ізольовано, а в органічному зв'язку з опануванням нового предметного змісту. Д. Марш (*David Marsh*) зазначає, що *CLIL* не корелює з гіпотезою максимальної експозиції (чим більше ти маєш, тим кращим ти стаєш). Адже кількість автентичного навчального змісту нерідко досить лімітована. Застосування нерідної мови як функціонального засобу опанування змісту передбачає використання учнем власного навчального стилю та пізнавальних стратегій, а тому в умовах імерсії результат навчання зазвичай значно вищий як якісно, так і кількісно [10].

Заняття у форматі *CLIL* обов'язково включає елементи *4C* (за Д. Коїл):

*Content* (зміст) – постійна стимуляція процесу засвоєння знань, розвитку вміння залучення предметного змісту з різних галузей знань, як-от: мистецтво, громадянське виховання, дизайн і технології, економіка, основи

навколишнього середовища, географія, історія, інформаційні й комунікаційні технології. Деякі програми розвивають міжпредметні зв'язки завдяки інтеграції змісту. Наприклад, учні початкової школи можуть вивчати історію, географію, мистецтво англійською мовою з «прив'язанням» до якоїсь певної території (часто Греція, Рим). У таких умовах постійно існує потреба аналізу змісту з погляду мовного вираження для презентації мови на рівні, доступному для сприйняття учнями.

*Communication* (спілкування) – готовність продукувати предметний зміст у письмовій та усній формах. П. Видаль (*Perez Vidal*) констатує, що використання мови для спілкування стає значущим, тому що мова – це засіб спілкування [15]. Тому необхідно постійне сприяння з боку вчителя в забезпеченні участі школярів у класній взаємодії з метою підвищення *STT* (*Student Talking Time*) або продукування мовлення учнями й відповідно зниження *TTT* (*Teacher Talking Time*) з боку вчителя. А також вагомим є само- і взаємооцінювання учнів.

*Cognition* (когніція, мисленнєві вміння) – формат *CLIL*, який передбачає застосування завдань з аналітичного й критичного мислення, виділення головного, зіставлення, знаходження зв'язків і тренування здогадки. Фахівці розвитку цього освітнього напрямку в Європі П. Мехісто, Д. Марш і М.-Е. Фриголс (*David Marsh, Peeter Mehisto, Maria-Jesus Frigols, 2008*) наголошують, що хороша практика *CLIL* обов'язково має в основі розвиток когнітивних умінь [12]. Для полегшення процесу навчання необхідним є підготовлений учителем і своєчасний перехід від формування *BICS* до *CAPS* (за Дж. Каммінзом), аналіз процесів мислення, тренування у вираженні думок та ідей.

*Culture* (культура) є ядром *CLIL* [6; 7], оскільки спирається на культурологічні знання, усвідомлення схожих і відмінних рис, розвиток розуміння учнем власної культури та представників інших соціально-культурних груп, сприяє соціалізації в сучасному полікультурному просторі. *CLIL* дає можливості широкого запровадження культурного контексту, сприяє розвитку позитивного ставлення, усвідомлення як власного локального, так і глобального громадянства [2].

Дизайн матеріалів для навчання із застосуванням нерідної мови як засобу навчання (*CLIL*) став важливим напрямом досліджень з початку XXI ст. Цей напрям багато запозичив із доробку *SLA* (*Second Language Acquisition*), а нині він комплексно охоплює специфічні ресурси, прийнятні для навчання різних предметних галузей. Вадю матеріалів, створених у контексті *SLA*, є відсутність інтерлінгвістичної перспективи, яка є принциповою характеристикою багатомовності. За принципом *взаємозалежності мов*, сформульованим Дж. Каммінзом (*J. Cummins*) у 1979 р., загальна мовна компетентність (*CUP*) відповідальна за порівняння, аналіз, синтез, оцінювання, а також взаємодію між мовами, що уможливорює трансфер умінь та знань, опанованих у контексті однієї мови й застосовуваних в іншій. Інтегроване планування та відповідність навчальних матеріалів з різних мов

є загальною рисою сучасного мовного курикулуму, на підставі чого є можливість подати складний теоретичний матеріал у процесі навчання тієї мови, яка розвинута краще, уникнути зайвого повторення для збереження навчального часу та збалансовано опанувати зміст.

Значущими для розробки навчальних матеріалів у контексті технології *CLIL* є педагогічні теорії опанування кількох мов, зокрема *теорія опанування другої мови* С. Крашена (*S. Krashen*). Сформулювавши 5 гіпотез («засвоєння і навчання», «природного порядку», «внутрішнього засобу контролю», «вхідної інформації», «емоційного фільтру»), автор зробив такі висновки: за умови, що опанування мови здійснюється завдяки вхідній інформації, і підсвідоме засвоєння мови переважає над свідомим, основним складником навчального курсу має бути вхідна інформація, сприймаючи яку, учні мають зосередитися на змісті, а не на граматичній будові висловлень. Навчання має відбуватися в комфортних умовах із застосуванням цікавої й зрозумілої учням інформації.

Для розробки навчальних матеріалів з метою формування багатомовності доречно зважати на *теорію випуску* М. Свейн (*M. Swain*). Ця теорія має в основі положення про три основні функції продукування та рефлексії учнями власних відрізків мовлення: *noticing* (помічання), *formulation* (формулювання), *testing* (тестування) і пояснює механізм розвитку металінгвістичних умінь у процесі навчання мов. Учні осмислюють мовні зразки, які самі створюють, а тому вони значно краще засвоюють необхідну інформацію.

*Холістична теорія* Ф. Грожана (*F. Grosjean*) пояснює хибність ставлення до білінгвів як до «монолінгвів із дефіцитом мовних знань, умінь та навичок» (*deficit monolinguals*) і пропонує новий підхід – «*Bilingual view of Bilingualism*», у якому двомовну особистість учений порівнює із спортсменом, успішним одночасно у двох видах спорту. Роль рідної мови в процесі опанування однієї чи кількох нерідних (іноземних) мов розглядається як позитивна – її застосовують як основу для аналогії, а принцип зіставлення – як ефективний засіб поступового усунення негативного впливу рідної мови.

Особливості технології *CLIL* полягають в інтеграції предметного змісту та нової мови, розвитку навчальних умінь (*learning skills*); при цьому:

1) навчання мови обов'язково включає предметний зміст, а отже, передбачає перетворення інформації так, щоб полегшити розуміння учнями й сприяти її опануванню (мова+зміст+когніція). Тому залежно від особливостей предмета (чи предметів) широко застосовують діаграми, малюнки чи карти. Звичними є демонстрація дослідів і застосування схем для пояснень значень термінів чи особливостей перебігу процесів;

2) предметний зміст застосовують для навчання мови. Завдяки співпраці вчителів мовних та немовних предметів відбувається впровадження вокабуляра, термінології й текстів у процес навчання нової мови [11, с. 11].

Другою важливою особливістю технології *CLIL* є чітка спрямованість на розвиток когнітивного мислення, бо цей технологічний напрям містить особливий когнітивний виклик. Дж. Бревстер (*Jean Brewster*) із цього

приводу зазначає, що, за *теорією порогу* Дж. Каммінза (1979), велика кількість предметного змісту перебуває поза ситуаціями повсякденного спілкування, бо вона не є пов'язаною з безпосереднім досвідом учнів. Для академічного змісту предметів характерна відсутність контекстуальної опори, а тому такий зміст є абстрактним за характером. За таксономією Б. Блума (*Benjamin Bloom*, 1913–1999), учням нескладно виконувати вправи на опис якостей матеріалу чи явища, бо такі дії стосуються мислення нижчого порядку, але складність становить процес узагальнення та оцінювання, який є мисленневим процесом вищого порядку. Мислення вищого порядку (*Higher-order thinking skills*) – стиль мисленневої діяльності, за яким учень уміє аналізувати й синтезувати інформацію, робити логічні висновки, вибудовувати докази, критично оцінювати факти, грамотно надавати результати виконаних досліджень [5].

Для успішного розвитку імерсійного навчання важливими, на наш погляд, є критерії, виявлені О. Мейером (*Oliver Meyer*), як-от:

1) кількість та якість вхідної інформації; інформація на вході має бути значущою, стимулювальною й автентичною (*rich input* – термін із гіпотези монітора С. Крашена). Зміст навчання має бути цікавим учням та вартим опанування, доречним буде зв'язок із глобальними проблемами людства та стосуватиметься щоденного життя учнів, їх інтересів;

2) використання прийому *scaffolding learning* (англ. *scaffolding* – будівельне риштування), що являє собою підтримку вчителем процесу виконання завдання учнем, управління елементами завдання, надання додаткових пояснень, які можуть бути мультимодальними за природою (схеми, таблиці, карти тощо); передбачає допоміжну роль учителя з тим, щоб надати головну роль учневі;

3) високий рівень взаємодії учасників і застосування *pushed output*, що означає «поштовх на виході», рефлексію з боку учнів щодо способів використання здобутого знання в соціальному контексті;

4) розгляд ситуацій в інтеркультурному вимірі означає, що учні мають бути готовими до спілкування з представниками інших спільнот за допомогою виучуваної мови й не образити своїх комунікативних партнерів;

5) спрямованість на активне навчання для набуття стійких знань, чого досягають завдяки: а) створенню зв'язків між існуючим досвідом учнів та формуванням у них ставлення на основі здобутих знань; б) поширенню результатів групової роботи учнів між усіма учнями класу завдяки використанню щоденників навчання у вигляді постерів, блогів, веб-сайтів; в) збалансованості навчального процесу стосовно застосування спілкування, центрованого на вчителів, та кооперації центрованих на учнях видів діяльності; г) сприянню автономної роботи учнів і фіксуванню її результатів у вигляді *портфоліо* (можливо електронного); д) застосуванню лексичного підходу в навчанні, який передбачає уникнення ізольованих (постійно повторюваних слів) і застосовувати словосполучення, перефразування тощо;

б) спрямованість на якісне навчання, що передбачає: а) ретельний вибір змісту навчання; б) мультимодальне подання вхідної інформації залежно від навчальних стилів учнів з метою активації специфічних для змісту предмета навчальних умінь та для розвитку в учнів різних видів грамотності; в) види завдань мають бути спрямованими на формування як навичок мислення, так і спілкування [13].

Для створення навчальних матеріалів, у яких розвиток мислення пов'язаний із розвитком іншомовної компетентності (CLIL), варто скористатися таксономією Б. Блума, оновленою й уточненою Л. Андерсоном і Д. Кратволом (*Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, 2001*). Її новий варіант відображає різні форми мислення: оскільки мислення само по собі є активним процесом, тому основні категорії, виражені іменниками були замінені на дієслова, а деякі категорії змінено. Нами, за матеріалами цих досліджень [5], проведена систематизація процесу розвитку іншомовної компетентності за шістьма рівнями, визначено ключові слова для завдань у навчальних матеріалах:

Рівень перший – знання – мисленнєва діяльність стосується запам'ятовування й відтворення вивченої інформації: термінів, понять, принципів. Ключові слова для завдань: визначити, описати, назвати, позначити.

Рівень другий – розуміння – мисленнєві процеси стосуються опанування інформації й готовність перетворити матеріал з однієї форми в іншу. Ключові слова для завдань: перефразувати, перетворити, узагальнити, дати інтерпретацію, навести приклади.

Рівень третій – застосування отриманих знань – мисленнєва діяльність стосується умінь застосовувати матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Ключові слова для завдань: відтворити, побудувати структуру, змодельовати, передбачити.

Рівень четвертий – аналіз інформації – мисленнєва діяльність пов'язана з вміннями розбити матеріал на складники таким чином, щоб чітко виступала структура, виявити взаємозв'язок, наявні помилки та пропуски в логіці суджень, здатність розрізнити факти й наслідки, оцінити дані. Ключові слова для завдань: порівняти, розбити інформацію на частини, виділити, відібрати.

Рівень п'ятий – оцінка отриманих знань – мисленнєва діяльність стосується вміння оцінити значення того чи іншого матеріалу чи продукту діяльності чи відповідність висновків наявним даним. Ключові слова для завдань: «дати оцінку, зробити критичні зауваження, надати докази».

Рівень шостий – креативність – мисленнєва діяльність стосується вміння комбінувати елементи для того, щоб отримати нове знання та створити новий продукт. Ключові слова для завдань: написати замітку, надати інформацію в іншій модальності – текст перетворити на графік.

У процесі інтегрованого навчання мови й мислення відбувається формування мислення від простішого (нижчого) порядку з тим, щоб пізніше піднятися на вищий рівень. Цей принцип широко застосовують в існуючих



посібниках із *CLIL*: 1) передбачення (що станеться, якщо...?); 2) проведення простих експериментів і коментування їх; 3) ведення нотаток про зміни, що відбуваються в процесі дослідження; 4) відзначення подібного та відмінного; 5) порівняння результатів [4].

Доречно зазначити, що навчання за технологією *CLIL*, на думку багатьох європейських фахівців та вчителів-практиків, має найвищий ступінь ефективності для розвитку багатомовності учнів. Із цього приводу О. Мейер твердить, що роль учителя в навчальному процесі має бути переглянута й переоцінена. Для успішного навчання необхідний відповідний баланс між видами діяльності, орієнтованими як на вчителя, так і на учня [13, с. 14]. Зокрема, значною є роль учителя в процесі навчання *CLIL*: вона нерідко полягає в конвертації інформації з одного виду презентації тексту до іншого, як-от: мапа, графік, схема. Але основне завдання вчителя полягає в тому, щоб, навчаючи увесь клас, пам'ятати та враховувати різні стилі навчання учнів, їх сильні й слабкі сторони. Практично це завдання – інтегрувати вербально-лінгвістичний інтелект з іншими типами інтелекту (нагадаємо, що, за Г. Гарднером, їх 9 типів). О. Мейер, вважає, що від боротьби за повну автентичність варто відмовитися, а також не має сенсу розглядати вчителя як модель поведінки, притаманну носіям виучуваної мови. Таке положення підтримує й У. Йесснер (*U. Jessner*): вона наводить слова австралійської дослідниці Е. Елліс (*E. Ellis*), яка зазначає, що вчитель-носіє мови нерідко здатний чіткіше визначити лінгвістичні проблеми й запропонувати метакогнітивні навчальні стратегії, які вчителю-носію мови застосувати важко [14 с. 98–99].

**Висновки.** Отже, *CLIL* – це технологія, яка дає можливість органічно об'єднати мову й зміст, при цьому вокабуляр та граматичні навички формуються не ізольовано, а в органічному зв'язку з опануванням нового предметного змісту. В основу технології покладено кілька теоретичних положень, а саме: *теорію конструктивізму* (Дж. Брунер, Г. Гарднер, Дж. Дьюї, Ж. П'яже), *принцип взаємозалежності мов* та *принцип порогу* Дж. Каммінза, *теорію опанування другої мови* С. Крашена, *теорію випуску інформації* М. Свейн, *холістичну теорію* Ф. Грожана, *оновлену таксономію* Б. Блума. Саме ці положення покладено в основу теорії розробки навчальних матеріалів для імерсійного навчання. У процесі інтегрованого навчання мови й мислення відбувається формування мислення від простішого (нижчого) порядку з тим, щоб пізніше піднятися на вищий рівень. Ефективність навчання в межах *CLIL* пов'язана зі створенням педагогічних умов для успішного самоконструювання учнями знань, власного розуміння навколишнього світу. Саме тому кількість та якість вхідної інформації має бути стимулюючою й автентичною; зміст навчання – цікавим учням і вартим опанування. Доречним є зв'язок змісту навчання як із глобальними проблемами людства, так і темами, що стосуються щоденного життя учнів, їх інтересів. За принципом взаємозалежності мов інтегроване планування й відповідність навчальних матеріалів з різних мов надають можливість подати

складний теоретичний матеріал у процесі навчання тієї мови, яка розвинута краще, уникнути зайвого повторення для збереження навчального часу та збалансовано опанувати зміст. Тому в процесі розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL варто зважати на такі положення:

– ретельно відбирати навчальні тексти, супроводжувати їх достатньою кількістю завдань для розуміння й повного засвоєння матеріалу, бо рівень складності має бути дещо нижчим порівняно з актуальним рівнем предметних знань учнів, які вони опановують рідною мовою;

– тексти й завдання до них повинні супроводжуватися демонстрацією особливостей лінгвістичних форм для формування вмінь побудови нових і постійного повторення вже відомих;

– побудова завдань з акцентом на опанування предметного змісту вимагає постійного контролю за розумінням у процесі навчання, не варто виключати застосування перекладу;

– в основу завдань потрібно покласти стимуляцію самостійної й творчої діяльності учнів, комунікативних та інтекультурних навичок, застосування завдань з аналітичного й критичного мислення, зіставлення, знаходження зв'язків і тренування здогадки;

– доречним є мультимодальне подання інформації, урахування навчальних стилів учнів і розвиток у них різних видів грамотності.

#### **Список використаної літератури**

1. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism. Multilingual Matters : Printed in USA. Copyright 2011. 498 p.
2. Bentley K. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course CLIL Module. Cambridge University Press, 2010. 127 p.
3. Bilingual Education: An Introductory Reader / Ofelia Garcia, Colin Baker. Multilingual Matters Ltd., 2007. 301 p.
4. Brewster J. Thinking Skills for CLIL. *Onestopenglish*. URL: <http://www.onestopenglish.com/thinking-skills-for-clil/501197.article>. (Last accessed: 5.03.2017).
5. Cochran D. The New Blooms Taxonomy. Develop Higher-order Thinking Skills with Creativity Tools.: *Creative educator* URL: [http://creativeeducator.tech4learning.com/v02/articles/The\\_New\\_Blooms\\_Taxonomy](http://creativeeducator.tech4learning.com/v02/articles/The_New_Blooms_Taxonomy). (Last accessed: 7.02.2017).
6. Content and Language Integrated learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice / The Information network on education in Europe, 2006. 80 p. URL: <http://www.eurydice.org> (Last accessed: 9.11.2017).
7. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. Vol. 10. № 5. P. 543–562.
8. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Developmental Trajectory. University of Cordoba, 2012. 552 p. URL: [http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf). (Last accessed: 7.11.2017).
9. Marsh D. Introduction: Content and Language Integrated Learning. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh\\_frigols\\_clil\\_intro\\_ts\\_me.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf) (Last accessed: 23.11.17).
10. Mäsch N. The German Model of Bilingual Education. An Administrator's Perspective. European Models of Bilingual Education: /ed. by H. Baetens Beardsmore. Multilingual Matters Ltd, 1993. 206 p.

11. Mehisto P. CLIL Counterweights: Recognizing and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*. 2008. Vol. 1 (1). P. 93–119.
12. Mehisto P., March D., Frigols M. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual education. Oxford : Macmillan Education, 2008. 239 p.
13. Meyer O. Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*. 2010. № 33. P. 11–29.
14. Jessner U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. *Encyclopedia of Language and Education: 2<sup>nd</sup> Edition*. Vol. 5: Bilingual education. New York : Springer, 2008. P. 91–103.
15. Pérez-Vidal C. The need for focus of form (FoF) in content and language integrated approaches an exploratory study *Revista Espanola de Linguistica Aplicada* / eds.: F. Lorenzo, S. C. Madinabeitia. Volumen Monográfico, 2007. P. 39–54.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2018

### **Першукова О. А. Теоретические основы создания учебных материалов для работы по технологии CLIL**

*Статья посвящена анализу теоретических основ технологии интегрированного обучения содержанию и языку (CLIL) и особенностей создания учебных материалов для формирования многоязычия в рамках этой технологии. Определено, что теоретическую базу создания учебных материалов в рамках технологии CLIL составляют педагогические теории овладения несколькими языками: теория конструктивизма (Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Г. Гарднера, Дж. Бруннера), принцип взаимозависимости языков и принцип порога Дж. Камминза, теория овладения вторым языком С. Крашена, теория выпуска М. Свейн, холистическая теория Ф. Грожана, обновленная таксономия Б. Блума. Рассмотрены вариации существующих сегодня моделей обучения с помощью иммерсионной технологии, раскрыта суть и выявлены их характерные черты, определена зависимость между эффективностью обучения в рамках CLIL и педагогическими условиями обучения. Представлены основные положения для создания учебных материалов, которые имеют в основании названные теории.*

**Ключевые слова:** интегрированное обучение содержания и языка, учебные материалы для CLIL, теоретические основы многоязычия, разработка учебных материалов по иммерсионной технологии.

### **Pershukova O. Theoretical Foundations of Creation Training Materials for Teaching in Clil Technology**

*The article is devoted to the analysis of peculiarities of educational materials creation for plurilingualism formation in the technology of integrated content and language learning. The author considered different variations of existing models of training with the help of immersion technology. The essence and their characteristic features are revealed, the dependence between the effectiveness of learning in the framework of CLIL and the pedagogical conditions of training is determined. It has been shown that the theoretical foundations for the creation of teaching materials within CLIL technology are the pedagogical theories of mastering several languages. They are: theory of Constructivism (J. Piaget, J. Dewey, G. Gardner, J. Brunner); the principle of Interdependence of languages and the principle of Threshold (J. Cummins); the theory of the Second Language Acquisition (S. Krashen), The Output Hypothesis (M. Swain), the Holistic View of bilingualism (F. Grosjean), the updated taxonomy (B. Bloom). This technology enables the ability to combine language and content and connect vocabulary and grammatical skills. The main provisions for the creation of educational materials are presented: 1) select the learning texts carefully and accompany them with a sufficient number of tasks for understanding of the material, because the level of complexity should be lower than the actual level of subject*

*knowledge the students receive in their native language; 2) texts and tasks to them should be accompanied by a demonstration of the peculiarities of new and already known linguistic forms; 3) the constant control of content understanding should not exclude the use of translation in the learning process; 4) stimulation of students' independent and creative activity, communicative and intercultural skills, application of tasks from analytical and critical thinking, comparison, finding connections and guessing workout; 5) multimodal presentation of information, accounting of educational styles of students and the development of their different types of literacy are appropriate.*

**Key words:** *CLIL, Content and Language Integrated Learning, educational texts for CLIL, theoretical foundations for plurilingualism forming, creation of training materials for immersion technology.*

О. Л. РАССКАЗОВА

докторант

Класичний приватний університет

## МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФЕСТИВАЛІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

*У статті на підставі узагальнення практичного досвіду організації й проведення фестивалів неформальної освіти дорослих здійснено аналіз їх методичного супроводу на прикладі фестивалів особистісного та професійного розвитку дорослих.*

*Виявлено загальні особливості методичного супроводу у двох основних напрямках – підготовки й організації заходу та особливостей організації й здійснення навчання дорослих у його межах. Подано результати аналізу та визначено пріоритетні лінії спеціального методичного супроводу навчальної діяльності суб'єктів таких заходів.*

**Ключові слова:** фестивалі неформальної освіти дорослих, фестивалі особистісного та професійного розвитку дорослих, методичний супровід.

В українському освітньому просторі останніми роками набули широкої популярності серед дорослого населення різноманітні освітні заходи, зокрема: фестивалі, форуми, ярмарки, саміти, виставки, салони, конгреси, симпозіуми, конференції, семінари, круглі столи, панельні дискусії, відкриті простори, відкриті лекції, конкурси, дебати тощо. Збільшується й сама кількість цих публічних освітніх заходів, які починають відігравати дедалі більшу роль і впливати на розвиток, насамперед, неформальної й опосередковано формальної освіти дорослих.

Такі заходи організують як громадські організації різного рівня (державного, конфесійного, професійного чи іншого), так і окремі індивіди та їхні родини. Відповідно, організація й проведення заходів мають різні цілі та завдання, відрізняються за кількістю охоплення людей і спільнот, масштабністю впливу на формування громадянськості, розвиток ключових (універсальних) професійних компетентностей, особистісний розвиток дорослих.

Сучасний український освітній подієвий менеджмент (event-менеджмент) і подієвий маркетинг (event-маркетинг) набирають обертів. Вважаємо актуальним проаналізувати можливості методичного супроводу організації й проведення таких популярних освітніх заходів, як фестивалі неформальної освіти дорослих.

Аналіз енциклопедичних й інших літературних джерел свідчить, що фестиваль (від фр. festival, від лат. festivus – святковий) є масовим заходом, святкуванням або оглядом існуючих досягнень у певній галузі. Першими з'явилися музичні фестивалі у Великобританії в XVIII ст., пізніше популярності набули фестивалі театрального, циркового, кіномистецтва. У Південній Америці поширені вуличні фестивалі як масові гуляння з виступами артистів для різновікової публіки.

Фестивалі відбуваються як у великих закритих приміщеннях, так і на відкритому просторі полів, майданів, парків, на території природних архітектурно-історичних інтер'єрів замків та інших визначних місць.

Неформальну українську освіту протягом останнього десятиліття характеризують такі неординарні масові освітні заходи, як фестивалі особистісного й професійного розвитку дорослих. Практика показує, що в деякому сенсі відбувається фестивальний рух, який створює спеціальний освітній простір, в якому проводять різноманітні освітні майстер-класи, тренінги, лекції, трансформаційні ігри для дорослих. Серед популярних такі фестивалі: Міжнародний фестиваль практичної психології, духовних практик, інноваційних форм мистецтва «Тавале» (м. Харків), Міжнародний фестиваль розвитку особистості «Жизнь как чудо» (м. Луганськ, м. Київ), Фестиваль тренінгів особистісного і професійного розвитку «Любовь. Карьера. Деньги» (м. Суми, м. Київ), Міжнародний фестиваль арт-терапії (м. Київ, м. Івано-Франківськ), Міжнародний фестиваль саморозвитку й творчості «Сказочный город» (м. Київ, узбережжя Чорного моря), Міжнародний фестиваль метафор, метафоричних карт та психологічних практик «МАКСимум» (м. Київ), Міжнародний фестиваль трансформаційних ігор «Інсайт» (м. Київ), Всеукраїнський фестиваль коучингу (м. Київ), Всеукраїнський фестиваль розвитку особистості «4 ателье» (м. Львів), Фестиваль психології та творчості «Кульбаба» (м. Суми), Жіночий фестиваль «Best Woman» (м. Київ), Чоловічий фестиваль «Мужик Fest» (м. Київ), Сімейний фестиваль «Семья Fest» (м. Київ), Жіночий фестиваль «Аніма» (м. Вінниця, м. Дніпро, м. Дніпродзержинськ, м. Івано-Франківськ, м. Київ, м. Кривий Ріг, м. Львів, м. Миколаїв, м. Одеса, м. Херсон, м. Хмельницький, м. Чернівці, м. Харків) тощо. Щороку спостерігається певна динаміка: виникають нові фестивалі, зникають деякі з тих, що вже були організовані й проведені.

Особливої уваги, на нашу думку, потребують питання методичного супроводу організації й проведення таких заходів, методичного забезпечення якості надаваних андрагогами освітніх послуг у межах таких фестивалів. Зазначений формат таких івентів дає змогу дорослій освіченій людині зануритися в комплекс пропонованих професіональними бізнес-тренерами, коучами, психологами, представниками творчих шкіл методик, технік, вправ тощо, обрати найбільш дотичні й адаптувати до власного особистісного розвитку та професійного просування.

**Метою** представленої *статті* є описати особливості методичного супроводу фестивалів неформальної освіти дорослих, на прикладі фестивалів особистісного і професійного розвитку дорослих.

Освітні фестивалі дорослих, як і будь-які інші форми організації навчання, потребують системного, структурованого підходу: визначення місії, цілей, мотивації, очікуваного результату навчальної діяльності дорослих, основних засобів, методів діяльності, форм організації навчальної діяльності, контролю за процесом організації й отриманими результатами.

Отже, методичний супровід організації та проведення фестивалів неформальної освіти дорослих ми розглядаємо як двосторонню систему організації практичної й теоретичної діяльності учасників (суб'єктів) навчання, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчання в таких умовах.

Завдання методичного супроводу полягають у тому, щоб на основі вивчення й аналізу явищ і дій у межах окремих освітніх заходів, по-перше, розкрити загальні закономірні зв'язки, особливості процесу *підготовки й організації заходу*, покрокової структури його проведення; по-друге, визначити змістові складові, особливості мотивації, засобів, методів, форм *організації навчання дорослих* у межах таких освітніх заходів. На основі виявлених закономірностей узагальнити й розробити рекомендації до навчальної діяльності учасників (суб'єктів) навчання – андрагогів та навчальної діяльності дорослих.

Суб'єктами фестивалів неформальної освіти, насамперед, є організатори й замовники події – їх може бути декілька чи один. Це можуть бути певні державні, недержавні, комерційні установи чи громадські організації, фізичні особи підприємці, які мають відповідні дозвільні документи щодо проведення таких освітніх заходів. Другою групою суб'єктів є партнери зазначених заходів – установи чи організації, зацікавлені в просвітницькій діяльності, популяризації інноваційних освітніх напрямів і технологій навчання дорослих. Серед них можуть бути виробничі й комерційні підприємства, інші громадські організації, політичні чи релігійні об'єднання, які не диктують і не просувають приватні цілі, а максимально долучаються для реалізації цілей заходу власною ціннісною, рекламною, маркетинговою, матеріальною, фінансовою підтримкою. Третьою групою суб'єктів таких заходів є волонтери – люди, які добровільно й безоплатно фінансово за рахунок власних ресурсів праці, часу, докладених інтелектуальних зусиль займаються суспільно корисною діяльністю для реалізації визначених місії, цілей і завдань фестивалю.

Особливої уваги заслуговує аналіз четвертої групи суб'єктів фестивалю – «андрагогів», як ключових фігур у системі неформальної освіти дорослих загалом і таких заходів зокрема. Поняття «андрагог» у наведеному контексті ми розуміємо не як професію, наприклад, «педагог», а узагальнену назву різних інформаційно-освітніх ролей. Якщо слідувати реалізації виключно навчальних цілей і завдань освітніх фестивалів, то це – «вчитель», «викладач», якщо йдеться про ціннісні цілі й завдання, формування духовно-моральної-культурної сфери особистості, а також елементарних форм людської поведінки, то це – вихователь, якщо консультування для самонавчання – «тьютор», «консультант» тощо. Існує безліч таких функціональних ролей, як коуч, майстер, наставник, викладач виробничого навчання, тренер, модератор тощо. У цій ролі на фестивалі можуть бути успішні бізнесмени, підприємці, фінансисти, менеджери, маркетингологи, вчителі, викладачі, вихователі, коучі, тренери, тьютори, психологи всіх шкіл і напрямів, провідні ведучі ділових, трансформаційних ігор для дорослих тощо.

П'ятою, ведучою групою суб'єктів фестивалів неформальної освіти дорослих є їх учасники – усі бажаючі дорослі, які прагнуть познайомитися з новими та вже традиційними освітніми методиками, отримати можливість обрати ті з них, які підйдуть саме їм, щоб добре себе почувати, бути здоровим, багато встигати, мати гармонійні стосунки, поліпшити існуючий бізнес або створити новий, удосконалюватися в мистецтві жити й власній самореалізації, грамотно спілкуватися тощо.

Методичний супровід *процесу підготовки та організації* таких заходів, як фестивалі неформальної освіти дорослих, полягає у створенні покрокової інструкції й наданні методичних рекомендацій до їх організації та проведення. Структура проведення таких заходів, передусім, передбачає врахування основних етапів: підготовчого, основного, підсумкового. Методичний супровід на всіх етапах спрямований на виконання провідної місії або мети заходу й водночас на вирішення спеціальних завдань відповідно до змісту та етапу діяльності. Фестивалі неформальної освіти дорослих, як і інші освітні події, мають декілька цілей: ознайомчу, розвивальну, навчальну, пізнавальну, комунікативну, релаксаційну тощо. Важливо розрізняти місію, цілі, завдання організації заходів і власне освітні цілі й завдання суб'єктів навчання.

Місія (від англ. – mission) є основною метою створення та проведення таких фестивалів, сенсом їхньої організації. Її визначення потрібне для розуміння сенсу існування й проведення таких заходів з позиції задоволення потреб учасників, реалізації конкурентних переваг, мотивації організаторів до його проведення. Бажано місію визначати на етапі становлення й не змінювати її. Зазвичай місія формулюється в двох варіантах: короткий варіант місії являє собою одне-два коротких речення – брендовий слоган заходу, спрямований передусім на формування його іміджу в суспільстві; другий розширений варіант місії найчастіше формулюють для внутрішнього користування, він повинен докладно розкривати всі необхідні аспекти місії, серед яких мета функціонування фестивалю, сфера діяльності і її поширення, філософія та методи досягнення поставлених цілей, методи взаємодії із суспільством (соціальне спрямування заходу). Правильно визначена місія, хоча й має зазвичай загальний філософський зміст, тим не менш обов'язково несе в собі щось, що робить її унікальною в своєму роді, що характеризує саме той захід, для якого вона була розроблена.

Так, місією фестивалів неформальної освіти дорослих на прикладі фестивалю тренінгів особистісного та професійного розвитку є створення інноваційного освітнього простору (події) для спілкування, обміну досвідом та інформацією між учасниками з метою їх подальшого розвитку й самореалізації, відповідно, духовного, культурного та інтелектуального перетворення регіонального співтовариства загалом. Формування нової освітньої моделі й культури відносин, ефективною в усіх сферах, яка надихає людей на особистісні й професійні трансформації та позитивні зміни. Коротка місія фестивалю: створення інноваційного освітнього простору для розвитку й самореалізації разом.



Місія є провідним, але не єдиним елементом ієрархії цілей освітніх фестивалів. З поняттям «місія» тісно пов'язані поняття «бачення», «цінності», «цілі», «показники результативності», «цільові показники», «ключові фактори успіху», «компетентності». Усі ці поняття формулюють на основі місії. Цінностями фестивалю визначено такі: любов, добро, щирість, синергія, справа, новизна, спілкування, партнерство, багатство, відкритість, розвиток, щедрість. Основні принципи: спокій, рівновага, позитивність, легкість, задоволення, комфорт для всіх. Бачення фестивалю: фестивальний подієвий рух як сприятливе інноваційне середовище, яке об'єднує представників України й зарубіжжя, які бажають розвиватися, розкривати на добро та реалізовувати свій потенціал максимально доброзичливим для кожного чином. Фірмовим гаслом є: «Люби! Дій! Багатій!». Конкурентними перевагами визначено таке: працювати в команді; використовувати синергетичний ефект; з кожним фестивалем удосконалювати алгоритм організації та проведення фестивалю; працювати відкрито; дотримуватися принципів; обирати інноваційні напрями, поважне ставлення до кожного учасника як суб'єкта фестивалю.

Реалізація цілей і завдань фестивалю потребує покрокової інструкції діяльності колективу організаторів у вигляді дорожньої карти, в якій календарно розписуються дії щодо організації комунікації з усіма суб'єктами протягом підготовчого етапу заходу.

Методичний супровід організації заходів неформальної освіти передбачає технічну підтримку й змістове наповнення сайту заходу, відповідних сторінок соціальних мереж, зовнішньої реклами, виготовлення поліграфічної інформаційної та рекламної продукції для можливостей анонсування заходу в різних сучасних джерелах розповсюдження інформації. Крім того, систематизації й відбору змісту заходу потребують супровідні додаткові заходи: прес-конференція, організаційні зустрічі, спеціальні тематичні сніданки чи вечірки тощо. Чіткого алгоритму потрібно дотримуватися в написанні інформаційного листа про подію й складання прес-релізу для ЗМІ.

Основний етап, власне проведення фестивалю, повинен мати налагоджений процес організацію простору фестивалю – розрахований за часом порядок проведення презентації майстрів фестивалю, організація навчальних занять відповідно до раніше сформованої програми й визначеного розкладу, організація технічного супроводу в аудиторіях, облаштування локацій реєстрації, фотолокації тощо.

Сутність методичного супроводу *навчальної діяльності* в межах таких заходів полягає у виявленні освітнього значення тренінгів, майстер-класів, інших форм навчальних занять для особистісного та професійного зростання дорослих, їх місця в неформальній освіті дорослих і системі освіти загалом, узагальненні пріоритетних тематик змісту, визначенні провідних застосовуваних методів, засобів, форм організації навчальної діяльності.

Освітнє значення змісту освіти дорослих і різних форм застосовуваних навчальних занять у межах фестивалів неформальної освіти є ціннісно орієнтованими відповідно до цілісної системи цінностей із своєю ієрархіч-

ною структурою – від загальнолюдських, національних, громадянських цінностей, цінностей родинного буття до особистісних цінностей. Згідно з визначенням С. У. Гончаренко, ціннісними орієнтаціями вважають вибірково, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей [1, с. 357].

Ціннісними аспектами *навчальної діяльності*, зокрема, у межах фестивалів неформальної освіти дорослих, нами визначено таке:

- підпорядкування місії, провідної цілі й визначених завдань навчальної діяльності в межах заходу зазначеному спектру цінностей;
- змістове наповнення сприяє освоєнню, усвідомленню й сприйняттю дорослим сукупної системи цінностей, допомагає перевести її в систему принципів і переконань, формує особливу самоцінність як передумову нормального духовного розвитку людини;
- визначені тематики заходу розкривають упорядковану систему базових знань про світ, людину та суспільство, що дає змогу дорослому орієнтуватися в складному й мінливому сьогоденні;
- спрямованість заходу на розвиток універсальних, ключових компетентностей, які є базовою цінністю фахівця сьогодення та забезпечують йому успішне особистісне, суспільне, професійне життя;
- урахування можливостей усебічної комунікації суб'єктів заходу для вдосконалення навичок успішної участі дорослого в спільній діяльності великих і малих груп, досягнення індивідуальних та колективних цілей;
- забезпечення сприятливої естетично-етичної атмосфери взаємодії учасників.

Отже, ціннісного наповнення набувають усі дидактичні складові освітнього заходу: цільова й мотиваційна зорієнтованість суб'єктів фестивалю, визначені зміст і тематика, застосовувані технології організації навчання, загальна соціально-культурна ситуація, адекватна організація освітнього середовища, емоційно-психологічний стан суб'єктів, професійні й особистісні якості ведучих / тренерів / майстрів / викладачів фестивалю тощо.

Однією із цілей організованої навчальної діяльності в межах фестивалів є розвиток ключових компетентностей дорослих. В основу концепції ключових компетентностей ученими закладена ідея формування компетентного працівника, який не лише має необхідні базові знання та навички, а й виявляє професіоналізм через різноманітні дії, зокрема вміння адекватно реагувати в нестандартних фахових ситуаціях, брати на себе відповідальність, бути динамічним і гнучким.

Поширеним і загальноприйнятим сьогодні є поділ усіх компетентностей на дві великі групи: ключові (загальні) компетентності (key (generic) competences, transferable skills) та предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject-specific (professional) competences). Згідно з визначенням останні залежать від предметної / фахової / спеціальної сфери / галузі, предметні / спеціальні знання та вміння з якої й визначають профіль, специфіку, освітню програму та кваліфікацію загалом.

У результаті здійсненого аналізу провідними щодо формування й розвитку сучасних ключових компетентностей дорослих нами визначені такі напрями:

– *особистісно значущий*, який включає такі компетентності: ціннісно-орієнтаційні, здоров'язбереження, громадянськості, самовдосконалення й саморозвитку, зокрема мовного, мовленнєвого, культурного, професійного розвитку;

– *соціальний*, який включає такі компетентності: соціальної взаємодії із суспільством, спільнотою, колективом, родиною, друзями, партнерами; комунікативні;

– *діяльнісний*, який включає такі компетентності: когнітивні, креативні, інтелектуальні; організації діяльності; інформаційних та цифрових технологій тощо.

Провідними формами організації навчальної діяльності дорослих на фестивалях є тренінги, майстер-класи, відкриті лекції, трансформаційні розвиваючі ігри для дорослих тощо.

Роль і значення викладачів-андрагогів як ключових фігур у системі неформальної освіти дорослих дедалі збільшується, що пов'язано передусім зі зростанням соціальної значущості ролі неформальної освіти дорослих у суспільстві, запитами науки та практики на розкриття особливостей професійного вдосконалення й перепідготовки дорослих. Організатори фестивалів неформальної освіти дорослих у підборі майстрів-андрагогів дотримуються певних вимог до їхнього фахового рівня. Для забезпечення дотримання таких вимог розроблена коротка пам'ятка щодо діяльності андрагогів у межах організованих фестивалем форм навчальної діяльності зі слухачами (учасниками): слухачу належить провідна роль у процесі навчання; слухач навчається й часто не ставить перед собою конкретних цілей навчання, він загалом прагне до самостійності, самореалізації, самоврядування; слухач має професійний і життєвий досвід, знання, вміння, навички, які бажано задіяти в процесі навчання; слухач шукає якнайшвидшого застосування отриманих під час навчання знань і вмінь; процес навчання слухача значною мірою визначається зовнішніми факторами (часом, місцем розташування, побутом, професією, соціальним статусом тощо), які або обмежують, або сприяють процесу навчання; процес навчання слухача організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх його етапах.

**Висновки.** Здійснений нами аналіз методичного супроводу фестивалів неформальної освіти дорослих на прикладі фестивалів особистісного та професійного розвитку дорослих дав можливість виявити його загальні особливості у двох основних напрямках – *підготовки й організації заходу* та особливостей *організації й здійснення навчання дорослих* у його межах. Особливості методичного супроводу підготовки та організації фестивалів полягають у такому: дотримання структури організації й проведення таких заходів, яка має підготовчий, основний, підсумковий етапи; суб'єктами фестивалів неформальної освіти є організатори, партнери, волонтери, анд-

рагоги, учасники; методичний супровід на всіх етапах спрямований на виконання провідної місії, мети заходу й водночас на вирішення спеціальних завдань відповідно до змісту та етапу діяльності; передбачені змістове наповнення й технічна підтримка сайту заходу, сторінок соціальних мереж, виготовлення інформаційної та рекламної поліграфічної продукції тощо; систематизації й відбору змісту заходу потребують супровідні додаткові заходи тощо. Спеціального методичного супроводу потребує *навчальна діяльність суб'єктів*: визначення пріоритетних тематик змісту, застосовуваних методів, засобів, форм організації навчальної діяльності, ліній розвитку сучасних ключових компетентностей дорослих тощо.

**Список використаної літератури**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2018*

---

**Рассказова Е. Л. Методическое сопровождение организации и проведения фестивалей неформального образования взрослых**

*В статье на основании обобщения практического опыта организации и проведения фестивалей неформального образования взрослых осуществлен анализ их методического сопровождения на примере фестивалей личностного и профессионального развития взрослых.*

*Выявлены общие особенности методического сопровождения в двух основных направлениях – подготовки и организации мероприятия, и особенностей организации и осуществления в его рамках обучения взрослых. Представлены результаты анализа и определены приоритетные линии специального методического сопровождения учебной деятельности субъектов таких мероприятий.*

**Ключевые слова:** фестивали неформального образования взрослых, фестивали личностного и профессионального развития взрослых, методическое сопровождение.

**Rasskazova O. Methodical Support of Organization and Holding of Festivals of Non-Formal Education of Adults**

*The article on the basis of generalization of practical experience of organization and holding of festivals of non-formal adult education carried out an analysis of their methodological support, for example, festivals for personal and professional development of adults.*

*The common features are revealed methodological support in two main directions – preparation and organization of the event, and characteristics of the organization and implementation of adult learning within it.*

*Features of methodological support for the preparation and organization of the festivals are: compliance with the structure of the organization and such activities which has a preparatory, basic and final stages; the subjects of the festivals of non-formal education are the organizers, partners, volunteers, adult educators, participants; methodological support at all stages aimed at fulfilling the drive mission, goals, activities, and special tasks in accordance to the content and stages; provided content and technical support activities, production of information and promotional printing products and so on.*

*The article presents the results of the analysis, and prioritized the special methodical maintenance of educational activity of subjects of such activities: analysis, synthesis, and meaningful compliance with the priority topics, applied methods, means, forms of organization of educational activities, directions of development of modern key competences of adults and etc.*

**Key words:** festival of non-formal adult education, the festival personal and professional adult development, methodological support.

УДК 612.753

**Н. С. СЕРГАТА**

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент

**А. С. ДЯДЮРА**

Хортицька Національна академія, м. Запоріжжя

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ ДЕГЕНЕРАТИВНО-ДИСТРОФІЧНОМУ УРАЖЕННІ ГРУДНОГО ВІДДІЛУ ХРЕБТА**

*У статті наведено сучасні підходи до теоретичних і практичних аспектів сучасної медицини та реабілітації при дегенеративно-дистрофічному ураженні грудного відділу хребта. Визначено завдання, методи дослідження, показано ефективність засобів фізичної терапії при цьому діагнозі.*

**Ключові слова:** дегенеративно-дистрофічне ураження, фізична терапія, постізометрична релаксація, гідрокінезотерапія, гідромасаж, лікувальний масаж.

Дегенеративно-дистрофічне ураження (остеохондроз) – це хвороба хребта, яку мають від 40 до 80% жителів земної кулі. Проявами остеохондрозу є біль у спині, головний біль тощо, на що скаржиться кожна 3–4 людина після 30 років життя. Кількість проявів остеохондрозу стоїть на другому місці після грипу й гострих респіраторних захворювань. Рентгенологічні та механічні прояви хвороби знаходять у дітей у віці 12–15 років [1; 3].

Дегенеративно-дистрофічне ураження грудного відділу хребта вражає найбільш працездатну частину населення молодого й середнього віку. Воно посідає третє місце щодо працевтрат у загальній структурі захворюваності серед осіб цього віку. Біль у різних областях тулуба, зокрема в грудному відділі, періодично відчуває переважна частина населення. Більшість пацієнтів такий біль пов'язує або з ураженням самих м'язів, або з дегенеративно-дистрофічними ураженнями хребта.

Дегенеративно-дистрофічне ураження грудного відділу хребта є й однією з найбільш поширених хвороб серед дорослого населення. Тому й стоїть проблема вдосконалення методів реабілітації хребта. Як відомо, сучасне життя майже не надає м'язового навантаження для більшості професій. Гіпокінезія, змушене положення тіла при різних видах праці, нестабільне харчування – усе це спричиняє розвиток остеохондрозу хребта навіть у ранньому віці. Біохімічні та обмінні процеси в хребті протікають досить складно і погіршуються з віком.

Ця хвороба часто проявляється хронічно і приносить людині багато страждань [2; 4; 8; 9; 10].

Завдяки значним досягненням в медицині, фізичній реабілітації та інших суміжних дисциплінах вдалося глибше вивчити суть патологічного процесу при цьому захворюванні. Проте немає єдиного підходу до тлумачення етіології та патогенезу, не проведено зіставлення неврологічних

проявів і ортопедичних змін у прилеглих тканинах при цьому захворюванні [1; 2; 5; 9].

Виникають розбіжності в поясненні різноманітних неврологічних проявів дегенеративно-дистрофічного ураження грудного відділу хребта, а іноді поза увагою лікарів і реабілітологів може залишитися низка неврологічних симптомів, що є різновидами цього захворювання. Досі не вироблено чітких критеріїв відбору пацієнтів для реабілітації. Чітко не визначено, хто повинен лікувати хворого – ортопед чи нейрохірург. Немає єдиної методики лікування. Усе це призводить до симптоматичного лікування, що не дає бажаного ефекту [8; 10].

Нетрадиційні, тобто альтернативні, методи профілактики й реабілітації остеохондрозу хребта, що ґрунтуються більше на практичному матеріалі, ніж на теоретичному, мають, без сумніву, користь за умови, що хворий вірить у ці методи, і вони йому не шкодять [6].

Клінічні спостереження показують, що в патологічному процесі, який виявляється у фізичному болю, беруть участь м'язи, фасції, деформовані рецептори, кровоносні судини й нерви, а також хребет з навколишніми його тканинами [7].

Незважаючи на деструктивні зміни в хребті, достовірний етіопатогенез, клініка й правильно застосовувані лікувально-реабілітаційні заходи з використанням не фармакологічної методики лікування дають можливість одержати відновлення здоров'я цієї категорії хворих.

Актуальність і, безсумнівно, практичне значення вирішення цієї проблеми стали передумовами вибору теми дослідження.

**Мета статті** – показати ефективність впливу підбраного комплексу методів фізичної терапії в чоловіків при дегенеративно-дистрофічному ураженні грудного відділу хребта.

Для оцінювання функціонального стану організму хворих використано такі методи медико-біологічного дослідження: альгезіометрія, метод лінійних вимірювань (згинання); гоніометрія (вимірювання кута відхилення хребетного стовпа від вертикальної осі, бокових нахилів тулуба); вимірювання рухливості грудного відділу хребта (розгинання, ротація).

У роботі були використано такі методи фізичної терапії, як: ЛФК, постізометрична релаксація, гідрокінезотерапія (вправи у воді), гідромасаж, лікувальний масаж.

Після вимірювання всіх показників хворі були поділені на дві групи й перебували на стаціонарному лікуванні, де їм проводили комплексну реабілітацію. Відмінність між ними полягала в тому, що контрольна група займалася ЛФК і приймала курс масажу. Експериментальна група, крім цього, відвідувала водну процедуру – витяжіння у ванні (гідрокінезотерапія) та гідромасаж. Через 14 днів після перебування на лікуванні в стаціонарі хворих виписували на підставі зникнення больового синдрому із супутнім вимірюванням показників кардіореспіраторної системи й повторним заповненням схеми, що описує паравертебральні порушення грудного

відділу хребта. Подальшу реабілітацію хворих проводили протягом приблизно 22 днів, коли вони перебували на амбулаторному лікуванні.

Роботу виконано на базі Обласної клінічної лікарні м. Дніпро у відділенні фізіотерапії. У дослідженні взяли участь 22 особи у віці 45–50 років з діагнозом дегенеративно-дистрофічне ураження грудного відділу хребта, стабільна форма, яких було поділено на контрольну (10 осіб) й експериментальну (12 осіб) групи. Усі хворі перебували в стадії гострого періоду (стаціонарне лікування протягом 14 днів) і видужання (відновлення), коли вже вгамувалися всі прояви гострого періоду.

Вивчення особливостей динаміки показників рухливості хребта в осіб з дегенеративно-дистрофічним ураженням грудного відділу хребта при систематичних заняттях лікувальною фізичною культурою з використанням необхідних засобів фізичної реабілітації, таких як постизометрична релаксація, гідрокінезотерапія (вправи у воді), гідромасаж, лікувальний масаж, має важливе значення для практичного їх використання в реабілітаційній практиці.

Вочевидь, пошук нових більш доступних засобів фізичної реабілітації для цієї категорії хворих є важливим моментом для їхнього швидкого одужання, підтримання функціонального стану організму й для здоров'я загалом. Ефективність реабілітаційних заходів оцінювали за характером змін показників рухливості хребта пацієнтів, що страждають дегенеративно-дистрофічним ураженням грудного відділу хребта.

Виходячи з аналізу даних, отриманих при первинному обстеженні обох груп хворих, відзначалася односпрямованість погіршення показників рухливості хребта. У процесі дослідження ми одержали такі результати. В обох групах спостерігалось погіршення в згинанні та розгинанні відділу хребта при бокових нахилах та при ротації (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати дослідження показників рухливості хребта пацієнтів до проведення реабілітаційних заходів**

Показники	Експериментальна група (n=12)	Контрольна група (n=10)	t	P
Згинання, градус	78,5±1,82	80,6±1,71	0,06	>0,05
Розгинання, градус	25,3±1,2	25,6±1,3	0,06	>0,05
Бічні нахили, градус	26,2±2,4	26,8±1,8	0,13	>0,05
Ротація, градус	33,4±2,7	33,6±1,9	0,08	>0,05

Аналізуючи дані табл. 1, зауважимо, що на початку експерименту відсутні статистично достовірні розбіжності між представниками обох груп за величиною всіх використаних у роботі функціональних параметрів. Це свідчить про те, що на початку дослідження групи пацієнтів були досить однорідними. З табл. 2 видно, що програма реабілітації була більш ефективною в експериментальній групі.

**Результати дослідження показників рухливості хребта пацієнтів  
після проведення реабілітаційних заходів**

Показники	Експериментальна група (n =12)	Контрольна група (n =10)	t	P
Згинання, градус	85,6±1,71	83,3±21,13	1,71	>0,05
Розгинання, градус	29,8±1,18*	27,5±1,4	2,31	<0,05
Бічні нахили, градус	27,6±1,6	27,2±1,1	1,70	>0,05
Ротація, градус	37,2±1,8*	35,3±1,5	2,34	<0,05

Примітка: \* –  $p < 0,05$  порівняно з початком проведення дослідження.

При аналізі обстеженого контингенту за професією виявлено, що захворювання частіше зустрічається в осіб, які зайняті важкою фізичною працею. Обидві групи пацієнтів були однорідними за віком, професійною належністю й клінічними проявами захворювання. В основному спостерігалися II і III ступінь патологічного процесу (за даними рентгенологічного дослідження й оглядів невропатолога та ортопеда-травматолога). Давнина захворювання в середньому в контрольній групі становила  $5,4 \pm 1,4$  року, в експериментальній –  $5,5 \pm 1,5$  року. Періоди загострення захворювання відзначалися 1–2 рази на рік в обох групах. В основному й підострому періодах (на попередніх рухових режимах) хворі обох груп одержували приблизно однакові комплекси лікування.

Після закінчення періоду стаціонарного лікування, крім цього, було виявлено, що застосування гідрокінезотерапії і тракціонного впливу у воді хворими експериментальної групи дало змогу зменшити час гострого й підострого періоду в середньому з 14 днів до 10–12 днів.

При проведенні інструментальних досліджень при первинному обстеженні за даними гоніометрії, визначенні рухливості грудного відділу хребта спостерігалися відмінності у хворих двох груп, пов'язані з поліпшенням рухливості хребетного стовпа у фронтальній і сагітальній площинах.

При аналізі даних повторних інструментальних досліджень у контрольній групі відзначалося достовірне поліпшення рухливості грудного відділу хребта в сагітальній площині (активних рухів – в активному і пасивних – у розгинанні) і фронтальній площині (активних і пасивних рухів при нахилах праворуч і ліворуч).

В експериментальній групі покращилися всі показники рухливості грудного відділу хребта при активних і пасивних рухах у всіх площинах (фронтальній, поперечній, сагітальній).

Після лікувально-реабілітаційних заходів, як показано в табл. 3, виразність болючого синдрому все-таки зменшилася й у першій групі становила  $1,0 \pm 0,19$  балу, у другій –  $1,7 \pm 0,12$  балу, що свідчить про позитивний результат проведених заходів.

Рівень якості також зріс і становив  $5,0 \pm 0,25$  балу в першій групі та  $6,1 \pm 0,37$  балу – у другій. Після закінчення курсу реабілітації величини розбіжностей у показниках залишилися вірогідно помітними, але значення де-



яких з них покращилися в контрольній групі, однак не до величин експериментальної групи.

Таблиця 3

**Динаміка функціональних показників у процесі реабілітації в контрольній групі (n =10)**

Функціональний стан	До лікування	Після лікування	t	P
Болючий синдром	5,4 ± 0,3	1,0 ± 0,19*	1,70	<0,05
Якість життя	5,7 ± 0,69	5,0 ± 0,25*	1,82	<0,05

Примітка: \* – p<0,05 порівняно з початком проведення дослідження.

Таблиця 4

**Динаміка функціональних показників у процесі реабілітації в експериментальній групі**

Функціональний стан	До лікування	Після лікування	t	P
Болючий синдром	6,0 ±0,53	1,7 ±0,12*	1,90	<0,05
Якість життя	9,6 ±0,39	6,1 ±0,37*	1,72	<0,05

Примітка: \* – p<0,05 порівняно з початком проведення дослідження.

**Висновки.** Таким чином, наведені результати дослідження переконливо свідчать, що використання засобів фізичної терапії у хворих при дегенеративно-дистрофічному ураженні грудного відділу хребта дає відчутний позитивний ефект, дає змогу значно скоротити час проходження реабілітації в комплексному лікуванні остеохондрозу хребта, забезпечує тривалу ремісію. Рациональне й комплексне їх використання сприяє швидкому проходженню захворювання, зниженню запального процесу, запобіганню ускладнень, зменшенню больового синдрому, відсутності локалізації больових точок у хребті та зменшенню сили навантаження на кожен хребець, швидкому відновлюванню функціональних властивостей хребта.

Подальше дослідження передбачає проведення та вивчення інших проблем з використання різноманітних засобів реабілітації для покращення здоров'я різних груп населення.

**Список використаної літератури**

1. Иерусалимский А. П. Теоретические основы реабилитации при остеохондрозе позвоночника. Новосибирск, 2000. 213 с.
2. Исаев Ю. О. Нетрадиционные методы лечения остеохондроза позвоночника. Киев, 1996. 312 с.
3. Мухін В. М. Фізична реабілітація. Київ, 2010. 424 с.
4. Попелянский Я. Ю. Болезни периферической нервной системы. Москва, 2001. 464 с.
5. Попелянский Я. Ю. Синдромы поясничного остеохондроза. Лечение, профилактика, экспертиза. Казань, 1999. 287 с.
6. Фищенко В. Я., Мартыненко Г. Ф., Шаргородский В. С., Швеца В. А. Консервативное лечение остеохондроза позвоночника. Киев, 2013. 168 с.
7. Юмашев Г. С., Фурманов М. Е. Остеохондрозы позвоночника. Москва, 2004. 384 с.
8. Юрик О. Е. Неврологічні прояви остеохондрозу: патогенез, клініка, лікування. Київ, 2014. 344 с.

9. Buck C. J. 2017 ICD-10-CM for physicians: e-book. St. Louis, Missouri : Elsevier, 2017. 245 p.
10. Sammut E. A., Searle-Barnes P. J., Searle-Barnes P. Osteopathic Diagnosis. Cheltenham : Nelson Thornes Ltd, 2011. 320 p.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2018*

---

**Сергатая Н. С., Дядюра А. С. Современные подходы к применению средств физической терапии при дегенеративно-дистрофическом поражении грудного отдела позвоночника**

*В статье приведены современные подходы к теоретическим и практическим аспектам современной медицины и реабилитации по дегенеративно-дистрофическому поражению грудного отдела позвоночника. Определены задачи, методы исследования, показана эффективность средств физической терапии при этом диагнозе.*

**Ключевые слова:** *дегенеративно-дистрофическое поражение, физическая терапия, постизометричная релаксация, гидрокинезотерапия, гидромассаж, лечебный массаж.*

**Serhata N., Dyadyura A. Modern Approaches to the Use of Physical Therapy in Degenerative-Dystrophic Lesions of the Thoracic Spine**

*Degenerative-dystrophic lesion of the thoracic spine is one of the most common diseases among the adult population. Therefore, there is a problem of improving the methods of rehabilitation of the spine. As you know, modern life almost does not provide a muscular load for most professions. Hypokinesia, forced position of the body under various types of work, unstable nutrition contributes to the development of osteochondrosis of the spine, even at an early age. Biochemical and metabolic processes in the spine are quite complicated and worsen with age. This disease often manifests itself chronically and brings a lot of suffering to man.*

*Due to significant achievements in medicine, physical rehabilitation and other related disciplines, it was possible to study more deeply the essence of the pathological process in this disease. However, there is no single approach in the interpretation of etiology and pathogenesis, no comparison of neurological manifestations and orthopedic changes in adjacent tissues with this disease.*

*The purpose of the work is to show the effectiveness of the selected set of methods of physical rehabilitation in men with degenerative-dystrophic lesions of the thoracic spine of men.*

*The article presents modern approaches to the theoretical and practical aspects of modern medicine and rehabilitation about degenerative-dystrophic defeat of the thoracic spine. The problem, methods, the efficiency of physical rehabilitation means with the diagnosis are shown.*

*To evaluate the functional status of the body of the patients, the following methods of medical-biological research were used: algometry, method of linear measurements (bending); Goniometry (measurement of the angle of the spine from the vertical axis, lateral inclination of the body); measurement of mobility of the thoracic spine (extension, rotation).*

*In the work, the following methods of physical rehabilitation were used: exercise therapy, post-isometric relaxation, hydrocolonosis therapy (exercise in water), hydromassage, therapeutic massage.*

*The presented materials convincingly indicate that the use of physical rehabilitation facilities in patients with degenerative-dystrophic lesion of the thoracic spine gives a tangible positive effect, which allows to significantly reduce the time of rehabilitation in the complex treatment of spinal osteochondrosis, provides a long remission. Rational and complex use of them contributes to the rapid passage of the disease, reducing the inflammatory process, preventing complications, reducing the pain syndrome, the lack of localization of foci in the spine and reducing the force of loading on each vertebra, the rapid rehabilitation of the functional properties of the spine.*

*Despite destructive changes in the spine, reliable etiopathogenesis, the clinic and correctly applied therapeutic and rehabilitation measures with the use of non-pharmacological treatment methods have made it possible to recover the health of this category of patients.*

*The urgency and, undoubtedly, the practical significance of this problem served as prerequisites for this study.*

*To evaluate the functional status of the body of patients, we used the following methods of medical-biological research: algometry, method of linear measurements (bending); Goniometry (measurement of the angle of the spine from the vertical axis, lateral inclination of the body); measurement of mobility of the thoracic spine (extension, rotation).*

*The following methods of physical therapy were used in the work: exercise therapy, post-isometric relaxation, hydrocolonosis therapy (exercises in water), hydromassage, therapeutic massage.*

**Key words:** *degenerative-dystrophic defeat, physical therapy, post-isometric relaxation, hydrokinesiotherapy, hydromassage, therapeutic massage.*

УДК 338.48:37.015.31:[174:005.336.2]

**В. І. СІДОРОВ**

кандидат економічних наук, професор  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ**

*У статті розкрито критерії (когнітивний, мотиваційний, операційно-діяльнісний та міжособистісний), показники й рівні сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Когнітивний критерій сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму подано як систему кроскультурних знань, які є основними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності в галузі туризму. Мотиваційний критерій відображає систему мотивів, яка спонукає майбутніх фахівців галузі туризму до кроскультурної комунікації й взаємодії з представниками інших культур, до постійного розвитку власної кроскультурної компетентності. Операційно-діяльнісний критерій є системою кроскультурних умінь і навичок здійснення кроскультурної комунікації та взаємодії, які є практичною реалізацією системи кроскультурних знань на практиці. Міжособистісний критерій визначає здатність студентів до міжособистісного спілкування з представниками інших культур.*

**Ключові слова:** кроскультурна підготовка, кроскультурна компетентність, фахівець, туризм, критерій, показник, рівень.

Для об'єктивного уявлення про ефективність системи кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму, відтворення валідної моделі формування їх кроскультурної компетентності постає необхідним завдання визначити підстави щодо вибору й формування критеріїв, показників та рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Найважливішим індикатором якості кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму є високий рівень сформованості всіх компонентів кроскультурної компетентності випускників. Тож відповідно до визначених компонентів кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму (когнітивний, мотиваційний, операційний та міжособистісний) ми маємо визначити й обґрунтувати критерії оцінювання сформованості кроскультурної компетентності студентів, які, безумовно, повинні відповідати визначеним структурним компонентам.

У педагогіці вчені зазвичай тлумачать поняття «критерій» як найбільш загальну, об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльне оцінювання досліджуваного педагогічного явища, ступеня розвитку його в різних обстежуваних осіб [1; 4; 7; 17; 21]. Як слушно зазначає Г. Шабанов, ступінь вияву та якісна сформованість критерію виражаються певними *показниками*, які характеризуються низкою ознак. Не викликає сумніву той факт, що критерій має бути достатньо розгорнутим, включати певні складові, одиниці виміру, що дають змогу «виміряти» (оцінити) дійсність, порівняти її з нормою. Таким чином, розгорнутий критерій є су-

купністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку досліджуваного педагогічного явища [21].

Імпонує позиція Л. Путляєвої, яка в контексті дослідження психолого-педагогічних проблем професійного навчання конкретизує значення терміна «критерій» і тлумачить його як міру оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості загалом у результаті експериментального навчання й виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту [16]. У дослідженнях З. Возгової критеріями сформованості кроскультурної компетентності визначено міжкультурні знання, міжкультурні уміння та міжкультурні відносини [6]; Ю. Земліної – когнітивний, особистісний та інтегративно-діяльнісний критерії [9]; О. Пальчикової – мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, оперативний, поведінково-діяльнісний критерії [15].

За І. Сергєєвою, критеріями сформованості кроскультурної компетентності студентів є мотиваційно-ціннісний критерій (прагнення до позитивного співробітництва з представниками інших культур, шанобливе ставлення до цінностей інших культур і їх представників); особистісний критерій (такі якості випускника, як толерантність, безконфліктність, емпатія); когнітивний критерій (наявність кроскультурних знань); діяльнісний критерій (досвід позитивної взаємодії з представниками інших культур) [18].

**Мета статті** – схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму.

У розробленні власних критеріїв сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму ми послуговувалися виділеними А. Солодкою вимогами [19]: об'єктивність, надійність, простота та зручність вимірювання, узгодження з компонентами кроскультурної компетентності, адекватність, взаємозумовленість критерію і його показників.

Окреслені вимоги та ґрунтовний аналіз наукового доробку вчених дали можливість визначити в нашому дослідженні такі критерії сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму: *когнітивний, мотиваційний, операційно-діяльнісний та міжособистісний*.

Декомпозиція критеріїв здійснюється до відповідних *показників* – компонентів критерію, які надають кількісні дані про стан сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму, у результаті чого надається оцінка його якості. Ключовими характеристиками кожного показника є конкретність, що дає змогу розглядати його як більш частковий елемент відносно критерію, та діагностичність, що дозволяє йому бути доступним для спостереження й оцінювання.

Безперечно, кроскультурна компетентність майбутніх фахівців галузі туризму може мати різні рівні сформованості. Відтак, згідно з визначеними критеріями та їх показниками виокремимо й схарактеризуємо три рівні сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі

туризму: *низький, середній і високий*. Указані одиниці оцінювання зможуть, на нашу думку, надати загальну інформацію про якість знань, умінь і навичок, набутих студентами в процесі кроскультурної підготовки, та результативність їх застосування під час вирішення професійних завдань. Перейдімо до безпосередньої характеристики критеріїв, показників і рівнів сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму.

**Когнітивний критерій** сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму – це система кроскультурних знань, які є основними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності в галузі туризму. По суті, когнітивний критерій характеризує якість освоєння майбутніми фахівцями галузі туризму теоретичного навчального матеріалу, який дається їм для опрацювання в межах кроскультурної підготовки; рівень засвоєння майбутнім фахівцем галузі туризму набутих кроскультурних знань. Характерною особливістю когнітивного критерію є те, що він має відображати інтегровану структуру знань (кроскультурні, фахові знання, знання з іноземної мови, психології, кроскультурного менеджменту тощо). Цей критерій характеризується сформованою системою кроскультурних знань, їх міцністю та довготривалістю, кроскультурною грамотністю й конкретизується усвідомленням власної готовності як майбутнього фахівця галузі туризму здійснювати професійну діяльність та кроскультурну комунікацію й взаємодію з представниками інших культур. Крім того, поряд зі знаннями складником когнітивного критерію є *розуміння* – складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображаються [12]. Аналітичне осмислення напрацювань А. Барановського дало можливість виділити такі рівні розуміння: *гносеологічний*, метою якого є з'ясування предметного змісту проблеми; *епістемологічний*, на якому фіксують окреслені на першому рівні погляди стосовно проблеми, що являють собою результат багатьох конкретних факторів, до яких застосовують методи наукового осмислення; *діяльнісний* – концентроване вираження епістемологічної проблеми завдяки практичному складнику, тобто діяльність із подолання проблеми передбачає необхідність зміни мислення [2]. Загалом учені вважають, що розуміння є специфічною категорією, за допомогою якої можна пояснити поведінку окремого індивіда або групи індивідів [20].

*Показниками когнітивного критерію* є: повнота, цілісність, глибина, системність володіння кроскультурними знаннями; глибоке розуміння низки базових понять «культура → кроскультура → освітня кроскультура → кроскультурний підхід → кроскультурні дослідження → кроскультурна комунікація → кроскультурна взаємодія → кроскультурний діалог → кроскультурне навчання»; знання прийомів та способів здійснення кроскультурної комунікації і взаємодії; знання й розуміння культури міжнародного спілкування та культури миру (безконфліктного існування в сучасному полікультурному суспільстві).

Структуру когнітивного критерію подано на рис. 1.

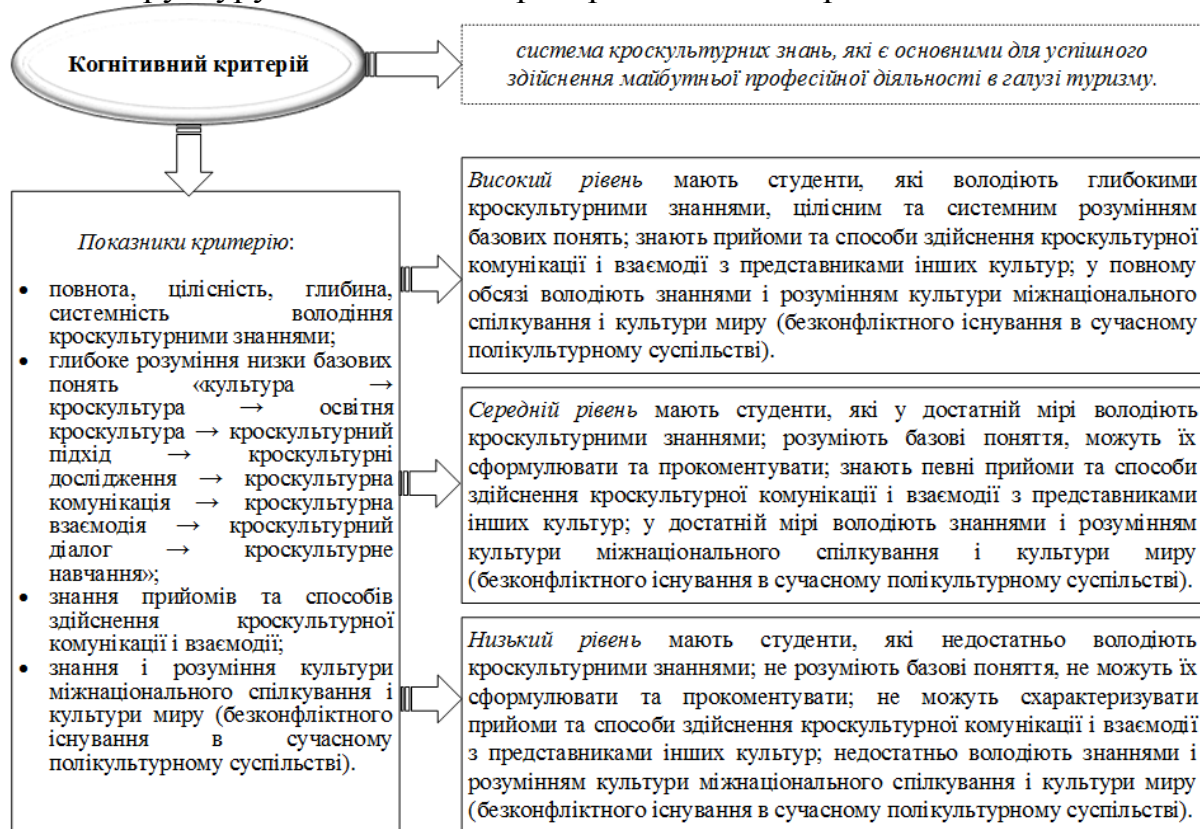


Рис. 1. Когнітивний критерій сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму

Перейдімо до визначення мотиваційного критерію сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Ми послуговуємося визначенням поняття «мотив», запропонованим А. Віндюком у монографії «Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика»: мотив – спонукання до діяльності, яка пов’язана із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які викликають активність суб’єкта. Учений акцентує увагу на тому, що мотиви можуть бути двох типів – зовнішні (об’єктивні) і внутрішні (суб’єктивні). Так, до внутрішніх мотивів належать ті, які спонукають студента до досягнення своєї мети, зумовлюються потребами студента, а зовнішні мотиви визначаються суспільними умовами життєдіяльності (навчальної діяльності, майбутньої професійної діяльності) студента – вимоги, очікування, можливості [5].

Важливим для нашого дослідження є розуміння поняття «мотивація», яке слід потрактувати як систему мотивів, або стимулів, яка спонукає студента до конкурентних форм діяльності або поведінки [7]. З іншого боку, мотивацію можна розглядати як процес формування й підтримки поведінки майбутніх фахівців галузі туризму, що працює на досягнення певної мети – формування їх кроскультурної компетентності. Вважаємо, що мотивацію можна розглянути ще й з іншого погляду, як пропонує

Е. Мерманн: мотивація – це сила волі, та внутрішня сила, що допомагає людині досягти поставленої мети, вирішувати проблеми [13].

Отже, **мотиваційний критерій** – система мотивів, яка спонукає майбутніх фахівців галузі туризму до кроскультурної комунікації й взаємодії з представниками інших культур та до постійного розвитку власної кроскультурної компетентності.

Виокремлення зазначеного критерію пояснюється тим фактом, що поєднання різних мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки майбутніх фахівців галузі туризму, яка залежить одночасно від багатьох мотивів і загалом формує прагнення й бажання взаємодіяти з представниками інших культур та ефективно працювати в туристичному бізнесі.

*Показники мотиваційного критерію:*

- 1) інтерес до майбутньої професійної діяльності та бажання її здійснювати;
- 2) мотивація до кроскультурної комунікації й взаємодії, бажання взаємодіяти з представниками іншої культури;
- 3) сформованість об'єктивних та суб'єктивних мотивів щодо розвитку власної кроскультурної компетентності;
- 4) мотивація на досягнення високих рівнів у процесі кроскультурної підготовки, на професійне зростання, усвідомлення професійних цінностей майбутніх фахівців галузі туризму.

Структуру мотиваційного критерію подано на рис. 2.

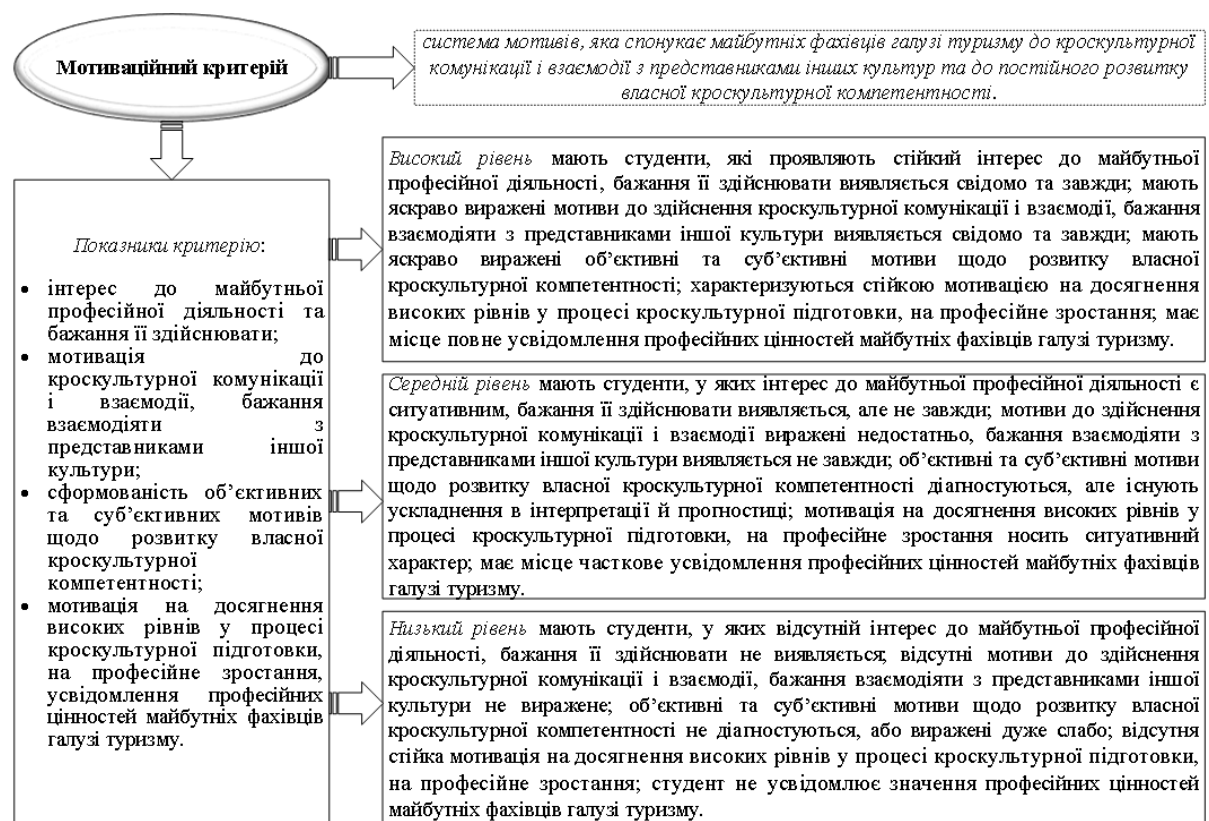


Рис. 2. Мотиваційний критерій сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму



Для наукового обґрунтування операційно-діяльнісного критерію сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму звернемося до досліджень С. Кобзової, яка вважає, що цей критерій відображає ступінь сформованості вмінь застосовувати отримані в процесі навчання знання на практиці та має вирішальне значення для збагачення професійного потенціалу майбутніх фахівців галузі туризму [10].

**Операційно-діяльнісний критерій** – система кроскультурних *умінь і навичок* здійснення кроскультурної комунікації та взаємодії, які є практичною реалізацією системи кроскультурних знань на практиці.

Фактично цей критерій відображає ступінь сформованості здатностей майбутніх фахівців галузі туризму застосовувати набуті кроскультурні знання, уміння та навички на практиці в майбутній професійній діяльності й характеризується володінням майбутнім фахівцем галузі туризму досвідом та навичками в побудові кроскультурних комунікацій.

*Показники операційно-діяльнісного критерію*

- 1) якість умінь, навичок, здатності до здійснення кроскультурної комунікації та взаємодії з представниками інших культур;
- 2) сформованість умінь застосовувати кроскультурні знання на практиці;
- 3) сформованість практичних навичок толерантно й відкрито реагувати на культурні особливості (відмінності);
- 4) сформованість навичок розв'язання кроскультурних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю в галузі туризму.

Структуру операційно-діяльнісного критерію подано на рис. 3.

Для наукового обґрунтування міжособистісного критерію сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму звернемося до наукових праць учених, які досліджували проблеми міжособистісного спілкування. У нашому дослідженні ми спиратимемося на думку О. Бодальова, згідно з якою *міжособистісне спілкування* – це діалогічне спілкування на рівних, коли його учасники не просто задоволені ролями, зумовленими видом діяльності, яка їх об'єднує, а намагаються у своїх контактах постійно зважати на своєрідність (індивідуально неповторні особливості) один одного й не допускати спеціально чи мимовільно ущемлення гідності партнера [3; 11].

«Міжособистісне спілкування – неформальне, контактне, з безпосередньою взаємодією, спілкування між вільними особистостями на рівних, емоційне, засноване на повазі, особистісно орієнтоване», – наголошує у своїй монографії О. Коваленко [11].

Як стверджує В. Москаленко, міжособистісне спілкування виявляється в безпосередніх контактах, які визначаються та регулюються всією системою суспільних відносин, умовами життя, інтересами людей і груп. Дослідниця виокремлює такі функції міжособистісного:

– *інструментальну*, яка полягає організації діяльності шляхом передачі інформації, суттєвої для виконання дій;

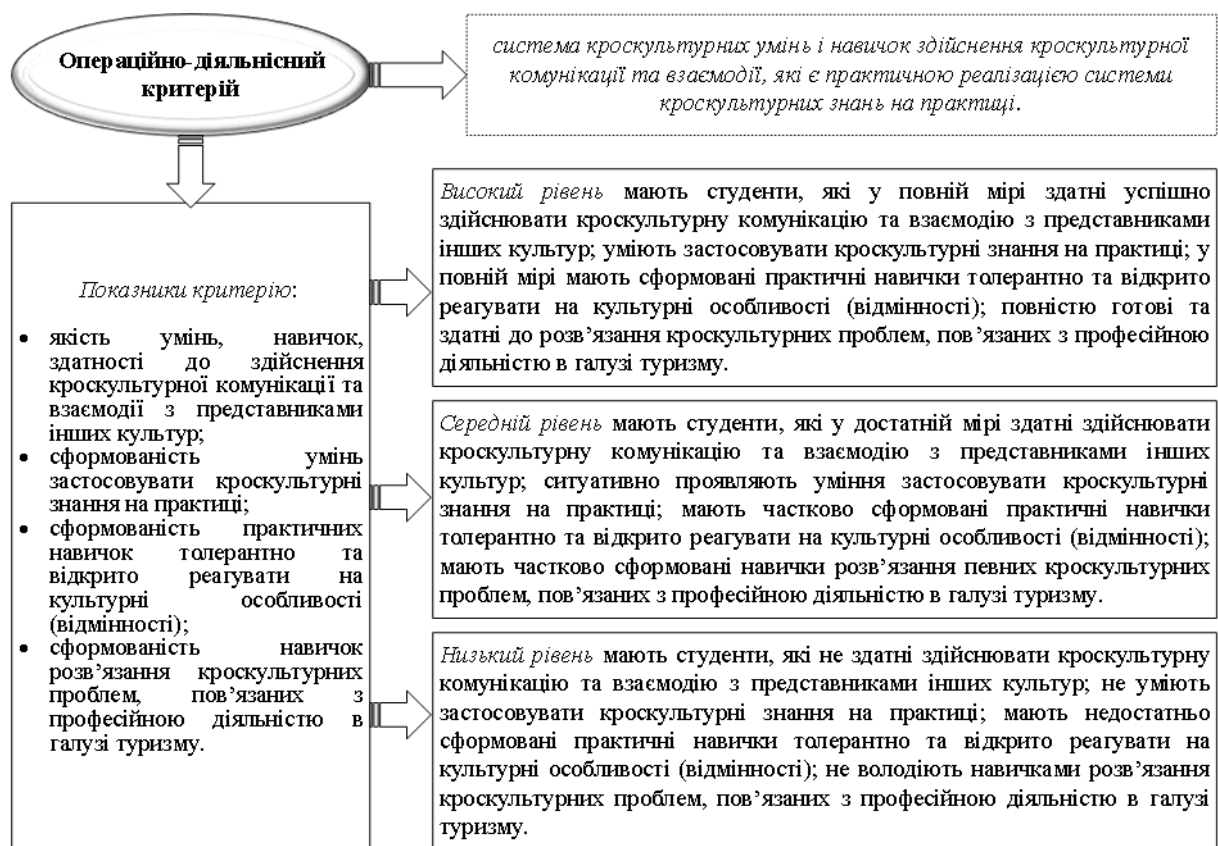


Рис. 3. Операційно-діяльнісний критерій сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму

– *синдикативну*, що передбачає об'єднання, зміцнення спільності між людьми;

– *самовираження*, що зорієнтована на контакт індивідів, їхнє взаєморозуміння;

– *трансляційну*, яка виявляється в передачі конкретних способів діяльності, оціночних критеріїв і програм [14].

Варто звернути увагу, що Є. Доценко наголошує на культурній регламентації міжособистісного спілкування, оскільки воно є змістом і носієм культури, в ньому в явному або прихованому вигляді містяться всі суспільні регулятори: через спілкування реалізується вся регламентація суспільного життя [8].

Таким чином, у нашому дослідженні **міжособистісний критерій** сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму – це здатність студентів до міжособистісного спілкування з представниками інших культур.

*Показники міжособистісного критерію*

1) позитивне або ж неупереджене ставлення до носія іншої культури, що є домінантою в професійній діяльності майбутнього фахівця галузі туризму;

2) прихильність та толерантність до представників інших націй, культур і звичаїв;

- 3) здатність до співробітництва з представниками інших культур;  
 4) здатність забезпечувати гармонійні та конструктивні відносини при виконанні професійних завдань.

Структуру міжособистісного критерію подано на рис. 4.

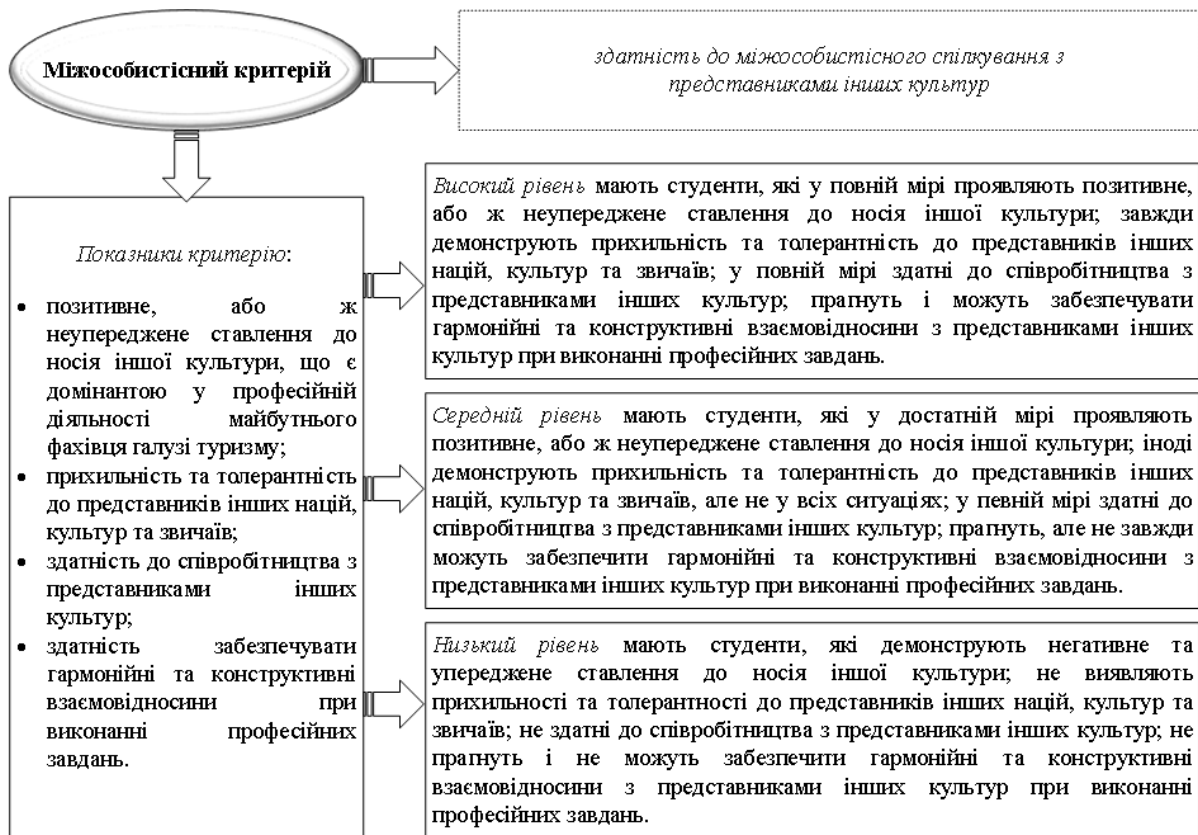


Рис. 4. Міжособистісний критерій сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму

**Висновки.** Таким чином, ми здійснили наукове обґрунтування визначених критеріїв сформованості кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму, окреслили їх показники та схарактеризували рівні. Якщо ж говорити про критерії оцінювання ефективності системи кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму, то варто умовно поділити такі критерії на чотири групи: критерії факту – кількісні показники; критерії якості – відображають глибину й міцність процесів, що відбуваються в студента; критерії ставлення – дають змогу робити висновок про мотиви поведінки та дії про вибір, який здійснює студент; критерії часу – показують стійкість у часовому вимірі знань, умінь і навичок студентів, їхніх особистісних якостей, рис характеру тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці зазначених критеріїв.

#### Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989.
2. Барановский А. И., Вольвач В. Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг : монография. Омск : Изд-во Омск. эконом. ин-та, 2005. 171 с.

3. Бодалев А. А. Психология общения. Москва : Изд-во «Ин-т практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
4. Бойчук А. П. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2018. 359 с.
5. Віндюк А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 340 с.
6. Возгова З. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 194 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Доценко Е. Л. Архаическая семантика в межличностном общении. *Сибирский психологический журнал*. 2008. № 27. С. 46–53.
9. Земліна Ю. В. Формування професійної готовності майбутніх фахівців з туризму в процесі навчально-виробничої практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2014.
10. Кобзова С. М. Професійна підготовка фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів : дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2012. 317 с.
11. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти : монографія. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2015. 456 с.
12. Малахов Ю. А. Формирование инновационных компетенций студентов технических вузов. *Управление интеллектуальной собственностью. ИнВестРегион*. 21009. № 3. С. 23–29.
13. Мерманн Э. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации. Х., 2007. 186 с.
14. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр навч. літератури, 2005. 624 с.
15. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 255 с.
16. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. Москва : ЦОЛНУВ, 1990. 170 с.
17. Рацул О. А. Теоретичні і методичні засади системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів : дис. ... д-ра пед. наук. Кропивницький, 2016. 465 с.
18. Сергеева И. В. Мультикультурное воспитание студентов вуза в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2011. 181 с.
19. Солодка А. Міжнародна освіта та кроскультурне навчання в американському освітньому просторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 4. С. 176–183.
20. Соціологія образования : учеб. пособ. для студ. вузов / под общ. ред. В. И. Астаховой. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков : Изд-во НУА, 2009. 464 с.
21. Шабанов Г. А. Развитие педагогического творчества преподавателей военно-учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук. Москва : ВПА, 1991.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2018*

---

**Сидоров В. И. Критерии, показатели и уровни сформированности кросс-культурной компетентности будущих специалистов области туризма**

*В статье раскрываются критерии (когнитивный, мотивационный, операционно-деятельностный и межличностный), показатели и уровни сформированности*

кросскультурной компетентности будущих специалистов отрасли туризма. Когнитивный критерий представлен как система кросскультурных знаний, которые являются основными для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности в области туризма. Мотивационный критерий отражает систему мотивов, побуждающих будущих специалистов отрасли туризма к кросскультурной коммуникации и взаимодействию с представителями других культур, к постоянному развитию собственной кросскультурной компетентности. Операционно-деятельностный критерий является системой кросскультурных умений и навыков осуществления кросскультурной коммуникации и взаимодействия, которые являются практической реализацией системы кросскультурных знаний на практике. Межличностный критерий определяет способность студентов к межличностному общению с представителями других культур.

**Ключевые слова:** кросскультурная подготовка, кросскультурная компетентность, специалист, туризм, критерий, показатель, уровень.

**Sidorov V. Criteria, Indicators and Levels of Cross-Cultural Competence for Future Factors in the Field of Tourism**

*To objectively represent the effectiveness of the system of cross-cultural training of future specialists in the field of tourism, the reproduction of a valid model for the formation of their cross-cultural competence, it becomes necessary to determine the basis for choosing and formulating criteria, indicators and levels of formation of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism.*

*The most important indicator of the quality of cross-cultural training of future specialists in the field of tourism is the high level of formation of all components of the cross-cultural competence of graduates. Therefore, in accordance with certain components of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism (cognitive, motivational, operational and interpersonal), the article substantiates the criteria for assessing the formation of cross-cultural competence of students.*

*In the article the author reveals the criteria (cognitive, motivational, operational-activity and interpersonal), indicators and levels of formation of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism.*

*The cognitive criterion for the formation of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism is a system of cross-cultural knowledge that is essential for the successful implementation of future professional activities in the field of tourism. Motivational criterion - a system of motives that prompts future specialists in the field of tourism to cross-cultural communication and interaction with representatives of other cultures and to continuous development of their own cross-cultural competence. Operational-activity criterion - a system of cross-cultural skills and skills in the implementation of cross-cultural communication and interaction, which is a practical implementation of the system of cross-cultural knowledge in practice. Interpersonal criterion is the ability of students to interpersonal communication with representatives of other cultures.*

**Key words:** cross-cultural training, cross-cultural competence, specialist, tourism, criterion, indicator, level.

УДК 796.03; 155.9; 613.8

**Р. В. СЛУХЕНСЬКА**

кандидат педагогічних наук, викладач  
Вищий державний навчальний заклад України  
«Буковинський державний медичний університет»

**Т. В. ПАСЬКО**

викладач  
Вищий державний навчальний заклад України  
«Буковинський державний медичний університет»

**О. С. ПАШКОВА**

практичний психолог  
Ченівецька ЗОШ № 11

## **РОЛЬ КЕРОВАНИХ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ У ПРОФІЛАКТИЦІ ВИНИКНЕННЯ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ**

*Стаття присвячена ролі хронічних стресів у житті та здоров'ї людей, імовірність виникнення яких суттєво зросли в сучасних умовах життя. Показано їх руйнівні впливи на фізичне, емоційне, соціальне, психічне здоров'я. Відзначено, що при практично однаковому співвідношенні числа осіб з низьким, середнім і високим рівнем ситуативної тривожності оптимальної в обох групах у групі спортсменів осіб з високим рівнем ситуативної тривожності змагальної набагато менше, ніж у групі не спортсменів.*

**Ключові слова:** стрес, стресостійкість, фізичні вправи, профілактика, циклічні вправи, ациклічні вправи.

Нестабільна економічна та політична ситуації в країні та світі, природні стресори (зокрема, різкі перепади температури, аномальні спека чи холод, невластиві тому чи іншому регіону), обмежені можливості для споживання якісної їжі, нагнітання негативних емоцій засобами масової інформації, зовнішнє незалежне оцінювання в школах та іспити закладах вищої освіти, постійна зміна умов життя – усе це створює ризик виникнення хронічних емоційного та фізичного стресів, які за певних умов можуть призводити не лише до порушень психічної адаптації, емоційної та соціальної сфер, а й до невротичних та психосоматичних розладів [1].

Багато психологів вивчало роль стресових станів у житті людини. Поняття «стрес», основні стадії, фази стресу розкрив у своїх працях Г. Сельє. У 1935 р. американський фізіолог У. Кеннон уперше визначив активну релаксацію, яка є захисною реакцією під час стресу, як реакцію боротьби або втечі. Лікарі Т. Холмс і Р. Раге (США) вивчали залежність захворювань від різних стресогенних життєвих подій у більш ніж 5 тис. пацієнтів. Вони дійшли висновку, що психічним і фізичним захворюванням зазвичай передують важливі зміни в житті людини [1; 4]. Дослідження рівня тривожності проводили за шкалою реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера. Витоки аутогенного тренування сходять до практики індійський йогів, які могли за допомогою самонавіювання впливати на багато психічних і фізіологічних процесів свого організму. На сьогодні ви-

звано, що аутогенне тренування (АТ) є досить ефективним прийомом корекції психоемоційного напруження (В. С. Лобзін, М. М. Решетніков, 1986; А. М. Свядоц, 1997; Ю. В. Щербатих, 1998).

**Мета статті** – розкрити значення керованих фізичних навантажень у профілактиці виникнення хронічного стресу.

Стрес – стан людини, що виникає у відповідь на різноманітні зовнішні та внутрішні сильні впливи (стресори), які потребують перебудови й адаптації на фізичному, психологічному та поведінковому рівнях, очевидно, що уникнути його неможливо, особливо, в сучасному світі, проте можна мінімізувати його вплив на людину та негативні наслідки дистресу [4, с. 12–37]. Суттєвий вплив справляє й емоційний стрес, що виникає через індивідуальне оцінювання ситуації, ставлення до неї, порівняння з попереднім досвідом подолання стресових ситуацій і може посилювати чи послаблювати дію стресогенів на організм. Збереження здоров'я значною мірою залежить від «зони стабільності» – розмаху подій, у межах якого нервова система зберігає здатність до саморегуляції [3, с. 5–17]. Крім того, невміння вивільняти негативні емоції, позбавлятися від них призводить до емоційного напруження. Емоції накопичуються й поступово спричиняють різні невротичні розлади – від легкої депресії до серйозного психічного захворювання. Тенденція до активного подолання труднощів у поєднанні із сильною внутрішньою тривогою породжує стан напруги, що може супроводжуватися спазмами гладких м'язів стінки травних органів і їх судин; погіршення їх кровопостачання призводить до зниження опірності цих тканин, перетравлювання шлунковим соком і до подальшого утворення виразки. Серце частіше вражається страхом, печінка – гнівом і люттю, шлунок – апатією та пригніченим станом. Усі ці емоції можуть супроводжувати і (або) спричиняти емоційне напруження, хронічний стрес [5].

Найбільш ефективно розширенню зони стабільності та вивільненню негативних емоцій, спричинених стресорами, а отже, і збереженню фізичного та психологічного здоров'я можуть сприяти вдале та вчасне застосування фізичних навантажень, розробка індивідуальних програм, що включали б у себе різні види рухової активності. Статичну роботу, при якій проходить тонічне напруження м'язів, може підтримувати тривалий час. Така особливість статистичних навантажень дає змогу, на наш погляд, поступово скидати також і накопичені за день чи тиждень невиражені емоції, продукти діяльності яких можуть призводити до дистресу.

Посилення кровообігу при статичних зусиллях відбувається переважно за рахунок збільшення частоти серцевих скорочень, яка може зростати до 180–200 ударів за хвилину, що при професійному підході сприяє тренуванню судин та профілактиці серцево-судинних захворювань як можливих наслідків хронічних стресів [6]. Великі й тривалі статичні зусилля негативно впливають на роботу серцево-судинної, дихальної та інших систем, тому вони протипоказані дітям молодшого й середнього шкільного віку, а також людям із послабленим станом здоров'я. Це дає підстави активніше

включати в тренувальний процес учнів старшого шкільного віку вправи статичного характеру для вироблення в них статичної витривалості. Розвиток фізичної витривалості тісно пов'язаний з розвитком витривалості волевої, що, відповідно, дає змогу долати стресові ситуації більш просто, без негативних наслідків.

До *циклічних вправ* належать ходіння, біг, плавання, ходіння на лижах, їзда на велосипеді тощо. Характерною особливістю циклічних вправ є те, що вони складаються з однакових циклів рухів. При циклічній діяльності важливе значення має темп повторення циклів. Він відображає ритміку й інтенсивність фізіологічних процесів у центральній нервовій системі. Інтенсивність фізіологічних процесів в організмі при виконанні циклічної роботи залежить від її потужності, яка характеризується добутком сили на швидкість. Чим більша сила й швидкість руху, тим вища інтенсивність роботи. Залежно від інтенсивності виділяють роботу максимальної, субмаксимальної, великої й помірної інтенсивності.

Робота максимальної інтенсивності здійснюється при проходженні коротких (спринтерських) дистанцій, робота субмаксимальної інтенсивності – при проходженні середніх дистанцій, робота великої інтенсивності – при проходженні довгих дистанцій, робота помірної інтенсивності – при проходженні наддовгих дистанцій. Під час роботи максимальної інтенсивної від пропріорецепторів м'язів до нервових центрів надходить дуже велика кількість аферентних імпульсів, під впливом яких вони перенапружуються.

Робота субмаксимальної інтенсивності проходить дещо повільніше, ніж робота максимальної інтенсивності. У результаті цього, крім анаеробних процесів, включаються й аеробні, а це призводить до посилення функцій дихання та кровообігу й значного підвищення постачання організму киснем. Дуже великий темп руху діє гнітюче на діяльність нервових центрів. В організмі спортсменів підвищується осмотичний тиск у результаті великого потовиділення, яке різко наростає на фініші [6]. На нашу думку, саме така реакція нервової системи на роботу максимальної та субмаксимальної інтенсивності може мати позитивне значення для профілактики хронічних стресів. Цілком можливо, що саме перенапруження нервової системи дасть змогу людині переключитись на певний час з подій стресогенного характеру, а також вивільнити надлишки негативних емоцій. Крім того, при роботі субмаксимальної інтенсивності посилюються функції дихання, що дає змогу при видиханні скидати зайве напруження. Саме на видиханні базуються дихальні техніки керування емоційним станом. Однак, використовуючи фізичні вправи субмаксимального навантаження, варто враховувати особливості дитячого організму, зокрема, те, що ефективність роботи дихальної й серцево-судинної систем організму дітей при виконанні роботи субмаксимальної інтенсивності нижча, ніж у дорослих.

На відміну від попередніх видів циклічної роботи, робота помірної інтенсивності проходить при справжній стійкій рівновазі. Під справжньою



стійкою рівновагою слід розуміти рівність величин кисневого запиту й споживання кисню за одиницю часу (А. Хілл). Функції дихання та кровообігу при роботі цієї інтенсивності хоч і напружені, але не максимальні, як це спостерігається при роботі великої інтенсивності. Така робота супроводжується дуже великими втратами води шляхом випаровування її через шкіру. Посилюється робота залоз внутрішньої секреції й особливо надниркових. Робота помірної інтенсивності призводить до зниження чутливості органів чуттів. Тривала робота помірної інтенсивності дуже тяжка для підлітків і юнаків, але вже в молодому віці вона потрібна для розвитку загальної фізичної підготовки. Тривалі прогулянки на лижах з невеликою швидкістю, їзда на велосипеді, кроси сприяють розвитку дихальної й серцево-судинної систем, а також неспецифічного ефекту тренування, тобто підвищують опірність організму до несприятливих умов зовнішнього середовища, що є основою стресостійкості.

*Ациклічні* вправи – це робота зі змінною інтенсивністю. У зв'язку з тим, що роботу виконують за короткий час (у межах хвилин), діяльність серцево-судинної та інших систем (дихальної) посилюється не дуже – збільшення серцевих скорочень і дихальних рухів в основному відбувається після закінчення вправи. Кисневий запит на ациклічні вправи невеликий і не завжди може бути задоволений цілком під час роботи. Кисневий борг теж невеликий і швидко ліквідується. Робота дихальної й серцево-судинної систем не така стійка, як при виконанні циклічних вправ. Витрати енергії при виконанні однієї ациклічної вправи значно менші, ніж при виконанні циклічної, але сумарні втрати енергії за кожне тренувальне заняття можуть складати понад 3360 кДж. Імовірно, що така особливість вправ може сприяти вивільненню зайвого негативу, спричиненого стресом, що дає змогу й ациклічні вправи застосовувати при розробці оздоровчих програм для профілактики хронічних стресів.

Фізичні вправи з надмірним напруженням в дитячому віці робити не рекомендується. Що стосується ациклічних вправ швидко-силового характеру, то вони можуть широко використовуватися на уроках фізичної культури і тренувальних заняттях в школі (стрибки, біг з додатковою вагою тощо) [2, с. 97–100]. Можливості динамічних (стереотипних і ситуаційних) вправ у профілактиці виникнення хронічних стресів та формуванні стресостійкості.

*Стереотипні* вправи, в основі яких лежить автоматизм, на наш погляд, суттєвого значення для профілактики виникнення хронічних стресів не мають, але, імовірно, монотонність рухів за відсутності потреби їх контролю можуть дозволити переключитись, коли стресова ситуація потребує часу для прийняття рішення. Крім того, можливе використання дихальних вправ чи візуалізацій при виконанні стандартних вправ. Однією з особливостей *ситуаційних (нестандартних) вправ* (спортивні ігри і єдиноборства, а також кроси, зокрема гонки на лижах) є змінність структури й інтенсивності рухів протягом роботи. Ця змінність, насамперед, зумовлена зміною

ігрової обстановки (ситуації) на спортивному майданчику чи полі або рельєфом місцевості, по якій проходить траса. Другою особливістю нестандартних вправ є те, що їх виконують здебільшого в складних ситуаціях, для яких характерна невизначеність вибору необхідного руху. Причому, чим більше число змінюваних факторів, тим більша невизначеність наступних дій. Третьою особливістю нестандартних вправ є швидкість реакції, з якою спортсмен повинен весь час реагувати на ситуацію при дефіциті часу. Чим менше в нього часу для вибору правильних дій при роботі, тим тяжче вирішувати поставлені завдання. Четвертою характерною особливістю нестандартних вправ є те, що вони супроводжуються великим емоційним збудженням і підйомом. Позитивні емоції, які виникають у дітей під час гри, можуть значно підвищувати їхню працездатність, пам'ять, поліпшують протікання наявних та утворення нових соматичних і вегетативних рефлекторних актів. Поява позитивних емоцій під час спортивних ігор забезпечує вибірковий характер поведінки учнів у ситуаціях з багатьма виборами рухових дій [6].

Зазначенні особливості нестандартних вправ мають, на наш погляд, найбільше значення у формуванні стресостійкості та у профілактиці хронічних стресів. Під час їх виконання тренується швидкість реакції, зменшується чи зникає страх непередбачених ситуацій, що, імовірно, підвищує впевненість у собі в умовах невизначеності. Крім того, формуються навички швидкого прийняття рішень, зокрема в умовах тиску, при дефіциті часу. В ігрових вправах розвивається вміння бачити підтримку, користуватись нею, вміння покладатися на інших та нести відповідальність за себе та команду. А позитивні емоції не лише сприяють покращенню імунітету, а й можуть бути додатковим ресурсом та змінювати відношення до подій життя. Нестандартні вправи є одним із важливих засобів загальної фізичної підготовки й можуть бути використані в усіх вікових групах. Особливо важливе значення вони мають у фізичному вихованні дітей і підлітків. Наявність більшості різноманітних вправ спостерігається в спортсменів. Наведено результати дослідження, що, на наш погляд, підтверджує нашу позицію та може слугувати пілотним дослідженням для подальшого вивчення особливостей впливу поєднання різних видів вправ на стресостійкість і формування навичок долаття стресів.

Дослідження рівня тривожності проведено за шкалою реактивної й особистісної тривожності Ч. Спілбергера. Цей тест є надійним та інформативним способом самооцінки рівня реактивної тривожності (тривожність як стан) й особистісної тривожності (як властивість особистості). Описані далі ознаки різних видів тривожності на стільки схожі з наслідками хронічного стресу, про які йшлося вище, що дає змогу припускати, що високий рівень тривоги є діагностичним фактором для визначення стресовості.

Особистісна тривожність характеризує індивідуальну психологічну особливість, що полягає в схильності сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Для реактивної три-

можності характерні напруження, занепокоєння, нервозність. Дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги, інколи порушення тонкої координації. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, емоційними та невротичними зривами, психосоматичними захворюваннями. Тривожність не вважають однозначно негативною рисою. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної особистості. При цьому існує індивідуальний оптимальний рівень «корисної тривоги».

Шкала самооцінки складається з двох частин, які окремо оцінюють особистісну (ОТ – I шкала, 20 запитань) та реактивну тривожність (РТ – II шкала, 20 запитань). Досліджуваним пропонують вибрати варіант відповіді, які оцінюють певною кількістю балів: А (майже ніколи) – 1 бал, Б (інколи) – 2 бали, В (часто) – 3 бали, Г (майже завжди) – 4 бали. При інтерпретації результат оцінюють таким чином: до 30 балів – низький рівень тривожності; 31–45 балів – середній; 46 балів і більше – високий.

У дослідженні особистісної та реактивної тривожності взяли участь 170 осіб, з них 100 осіб юнацького віку, які не займалися спортом, та 70 спортсменів. Досліджувани працювали зі шкалами особистісної й ситуативної тривожності. При роботі зі шкалою ситуативної тривожності осіб, які не займалися спортом, просили згадати той емоційний стан, який у них був у найбільш вдалі моменти їх життя. У групі спортсменів йшлося про емоційний стан при найбільш вдалих виступах на змаганнях. Таким чином, встановлювали оптимальний рівень ситуативної тривожності для кожного індивіда, який ми надалі називатимемо ситуативною тривожністю оптимальною.

Результати дослідження подано в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Відсотковий розподіл осіб за показниками рівня тривожності, %**

Вид тривожності	Рівень тривожності		
	низький	середній	високий
Особистісна тривожність	3	52	45
Ситуативна тривожність (оптимальна)	70	26	6

Як видно з табл. 1, більше ніж половина досліджуваних (52%) мають середній рівень особистісної тривожності, у 45% виявлено високий рівень, і лише 3% осіб мають низький рівень особистісної тривожності.

При вивченні показників особистісної тривожності за вибірками спортсменів та осіб, які не займалися спортом, виявлено, що в обох групах відсотковий показник розподілу за рівнями тривожності приблизно однаковий. Це наочно показано на рис. 1.

Як видно з діаграми, в обох групах виявлено лише 3% осіб з низьким рівнем особистісної тривожності. Осіб із середнім рівнем особистісної тривожності в групі спортсменів на 10% більше, ніж у групі студентів, які не займалися спортом. Відповідно, у групі не спортсменів на 10% більше

осіб з високим рівнем особистісної тривожності. Очевидно, специфіка спортивної діяльності певним чином впливає на рівень особистісної тривожності, і саме цим пояснюється те, що в групі спортсменів осіб з високим рівнем особистісної тривожності менше.

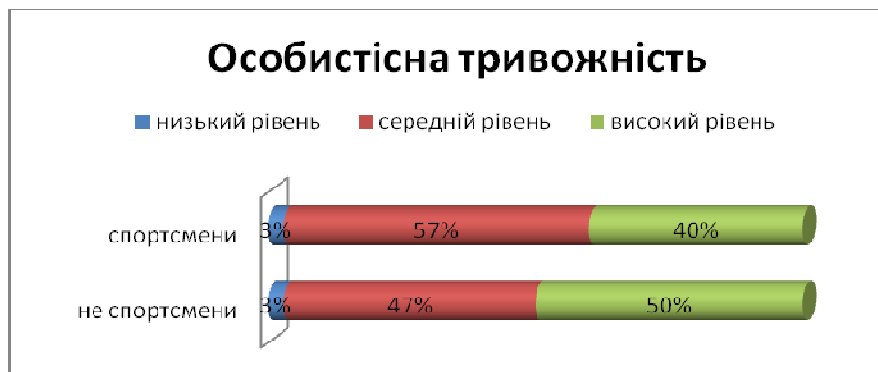


Рис. 1. Відсоткове співвідношення кількості досліджуваних осіб за показниками рівня особистісної тривожності

За показниками ситуативної тривожності оптимальної отримано такі результати (рис. 2).

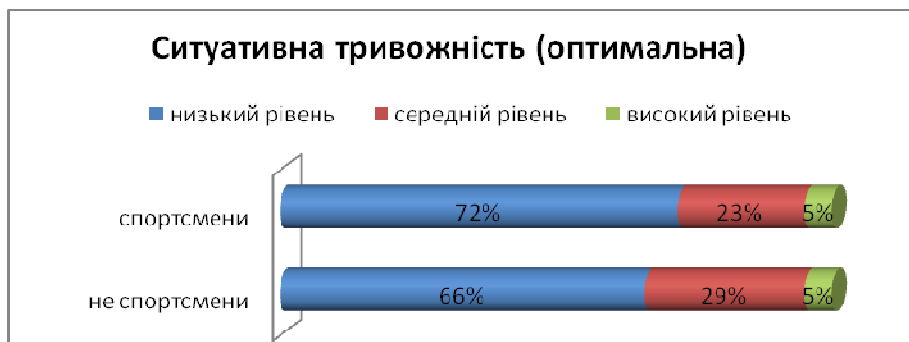


Рис. 2. Відсоткове співвідношення кількості досліджуваних осіб за показниками рівня ситуативної тривожності оптимальної

У групі спортсменів оптимальним є низький рівень ситуативної тривожності для 72% респондентів, середній – для 23% опитаних, високий – для 5%. Показники, виявлені в групі осіб, які не займалися спортом, значно не відрізняються від показників спортсменів. Кількість високотривожних спортсменів однакова в обох групах. У групі спортсменів осіб з низьким рівнем ситуативної тривожності оптимальної на 6% більше, ніж у групі не спортсменів, а осіб з середнім рівнем тривожності – на 6% менше.

Найбільш показовими виявилися результати дослідження ситуативної тривожності змагальної в обох групах (рис. 3).

Показники низького рівня ситуативної тривожності змагальної виявлено в 16% спортсменів та 19% осіб, які не займалися спортом. Тобто дані в обох групах практично не різняться, на відміну від показників середнього

та високого рівня. Як бачимо з діаграми, спортсменів із середнім рівнем ситуативної тривожності змагальної на 26% більше, ніж осіб, які не займалися спортом. Відповідно, у групі не спортсменів осіб з високим рівнем ситуативної тривожності змагальної виявлено на 23% більше.

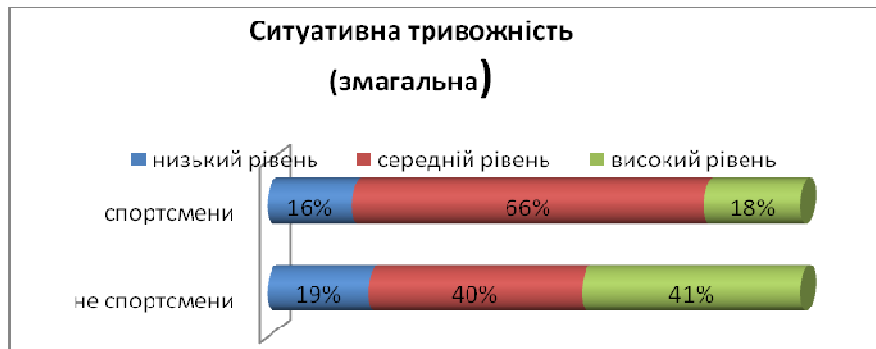


Рис. 3. Відсоткове співвідношення кількості досліджуваних осіб за показниками рівня ситуативної тривожності змагальної

Результати наших досліджень свідчать, що при практично однаковому співвідношенні кількості осіб з низьким, середнім та високим рівнем ситуативної тривожності, оптимальної в обох групах, у групі спортсменів осіб з високим рівнем ситуативної тривожності змагальної набагато менше, ніж у групі не спортсменів. Ми це пов'язуємо з тим, що специфіка діяльності у спорті передбачає велику кількість ситуацій, коли спортсмен для успішного виступу повинен уміти регулювати власний стан тривожності: чи то завдяки накопиченню досвіду поведінки в таких ситуаціях, чи то за рахунок опанування техніки регуляції стану тривоги.

**Висновки.** Сучасна людина живе в особливих умовах, що часто вимагають надмірного психічного напруження, використання додаткових ресурсів організму при недостатніх можливостях його відновлення. Це створює ризик виникнення хронічних емоційного та фізичного стресів, які за певних умов можуть призводити не лише до порушень психічної адаптації, емоційної та соціальної сфер, а й до невротичних та психосоматичних розладів. На наш погляд, найбільш доступно фінансово та ефективно розширенню зони стабільності та вивільненню негативних емоцій, спричинених стресорами, а отже, і збереженню фізичного та інших видів здоров'я, може сприяти вдале та вчасне застосування керованих фізичних навантажень. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці профілактичних оздоровчих програм для різних вікових груп, метою яких є спеціальний підбір та поєднання різних рухових вправ для профілактики виникнення хронічних стресів.

#### Список використаної літератури

1. Березин Ф. Б., Мирошников М. П. Эмоциональный стресс и психосоматические расстройства. Подходы к терапии. URL: [http://berezin-fb.su/psychology\\_and\\_psychosomatic/jemocionalnyj-stress-i-psihosomaticheskie-rasstrojstva](http://berezin-fb.su/psychology_and_psychosomatic/jemocionalnyj-stress-i-psihosomaticheskie-rasstrojstva) (дата обращения: 16.01.2018).

2. Горбунов Л. М. Развитие швидко-силовых качеств юных спортсменов-пловцов. *Молодёжный научный вестник* : Физическое воспитание и спорт : сб. науч. пр. Луцк, 2010. С. 97–99.

3. Комаров К. Э. Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска («Стресс-менеджмент») : учеб. пособие для специалистов, занимающихся подготовкой подразделений МО, ФСБ, МВД, МЧС, Минюста России. Москва, 2002. С. 97.

4. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 1979. 123 с.

5. Щербатых Ю. В. Психология стресса. Москва : Эксмо, 2008. 304 с.

6. Теоретико-методичні основи фізичної культури / Випасняк І. П., Гевкалюк Н. О., Завійський Ю. М. та ін. ; за ред. проф. Мицкана Б. М. Івано-Франківськ : Плай, 2008. 268 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2018*

---

**Слухенская Р. В., Пасько Т. В., Пашкова О. С. Роль ведущих физических упражнений в профилактике хронических стрессов**

*В статье подчеркивается роль хронических стрессов, число которых чрезвычайно возросло в наши дни. Показано их губительное влияние на физическое, эмоциональное, социальное и психологическое здоровье. Отмечено, что при практически одинаковом соотношении числа лиц с низким, средним и высоким уровнем ситуативной тревожности оптимальной в обеих группах в группе спортсменов лиц с высоким уровнем ситуативной тревожности соревновательной гораздо меньше, чем в группе не спортсменов.*

**Ключевые слова:** *стресс, стрессоустойчивость, физические упражнения, профилактика, циклические упражнения, ациклические упражнения.*

**Svukenska R., Pasko T., Pashkova O. The Role of Controlled Physical Loadings During the Prevention of Chronic Stress Occurrence**

*Modern human lives in special conditions, that often require regular physical tension, using of additional resources of organism at insufficient abilities of its restoration. It creates the risk of sudden appearance of chronic emotional and physical stresses, which can lead not only to violations of psychological adaptation of emotional and social spheres during certain conditions, but to neurotic and psychosomatic disorders. The article is dedicated to the role of chronic stresses in life and health of people; their probability of occurrence is significantly increased under modern conditions of life; it shows their destructive impacts on physical, emotional, social and psychological health. Conclusions of our research specify the fact, that people with high level of situational competitive anxiety are far less in the group of sportsmen than in the group of non-sportive people, at practically equal correlation of the amount of people with low, middle and high levels of situational anxiety, which is optimal in all groups. The aim of the research: to show significance of controlled physical loadings during the prevention of chronic stress occurrence.*

*On our opinion, successful and well-timed application of controlled physical loadings can promote expansion of stability zone and release of negative emotions which are caused by stresses in the most available financial and emotional ways as well as preservation of physical and other kinds of health. Prospects of further investigation we perceive in development of preventive sanative programs for different age groups, the aim of which is special selection and combination of different motor exercises for prevention of chronic stresses occurrence.*

**Key words:** *stress, stress-stability, physical exercises, prevention, cyclic exercises, acyclic exercises.*

УДК 37.06:37.011:364.62

**О. В. СОРОКА**

доктор педагогічних наук, доцент

**С. М. КАЛАУР**

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

## **ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті охарактеризовано потенціал арт-терапії в процесі формування позитивного інклюзивного освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі для дітей, які мають особливі потреби. Висвітлено загальні методологічні аспекти професійної діяльності соціального педагога в дошкільній установі. Основну увагу зосереджено на характеристиці соціально-педагогічної роботи з дітьми цієї категорії на основі використання арт-терапії. Розкрито найперспективніші арт-терапевтичні техніки, які доцільно використовувати соціальному педагогу та вихователям у роботі з дошкільнятами, які мають особливі потреби.*

**Ключові слова:** позитивне інклюзивне освітнє середовище, арт-терапія, інклюзія, діти з особливими потребами, дошкільні навчальні заклади.

В Україні нині активно здійснюється повномасштабна модернізація освітянської діяльності, мета якої – створити належні умови, за яких більша частина осіб, скориставшись усіма здобутками й перевагами національної системи освіти, зможе стати соціально мобільними та творчими в європейському співтоваристві. Наголосимо на тому, що в системі неперервної освіти найпершу сходинку посідають саме дошкільні освітні заклади. З огляду на цей факт потребує реального наповнення сучасними педагогічними інноваціями освітньо-виховний процес у дошкільному закладі.

Серед фахівців-професіоналів, які покликані творчо збагачувати освітній простір у дошкільних установах, належне місце, поряд з вихователями, посідає соціальний педагог. Слід зазначити, що в дитячих дошкільних закладах уже склалися певні форми роботи соціального педагога, однак, між різними видами соціально-педагогічної діяльності часто немає належного зв'язку, відсутній системний облік конкретних інтересів і потреб вихованців дошкільних установ, не повною мірою впроваджуються інноваційні технології. Отже, завдання соціального педагога полягає в тому, щоб виробити систему, знайти доступні й разом з тим ефективні методи роботи з усіма вихованцями та створити позитивний інклюзивний простір для того, щоб дітям, які мають особливі потреби, було комфортно в дошкільній установі. У наведеному контексті вагому роль відводимо арт-терапевтичним технологіям.

Акцентуємо увагу на тому, що соціально-педагогічні аспекти виховання дітей дошкільного віку досліджували Т. Алексеєнко, С. Болтівець, О. Кононко, Т. Поніманська та ін. Науковці доволі ґрунтовно розкрили зміст соціального виховання дошкільнят, проаналізували важливість співпраці з батьками. Нині на порядок денний поставлено питання щодо розширення функцій дошкільного навчального закладу шляхом запровадження соціально-педагогічного патронату сімей, що виховують дітей дошкільного віку з особливими потребами, а також створення позитивного інклюзивного середовища для комфортного перебування таких дітей у дошкільній установі.

Наголосимо, що в публікаціях А. Колупаєвої, Д. Романовської та Є. Ярскої-Смірново доведено переваги позитивного інклюзивного середовища. Вагомі напрацювання представлено в дослідженнях О. Вознесенської, М. Наумбург, Л. Повсян, О. Сороки, О. Тіунової та інших щодо потенціалу арт-терапії. Науковці одногосно висувають тезу про те, що арт-терапія нині набуває все більшої популярності, адже активно розвиваються різні грані її застосування. Однак, попри значний науковий доробок фахівців, можемо констатувати, що потенціал арт-терапії в роботі соціального педагога дошкільної установи для налагодження позитивного середовища для дітей з особливими потребами ще недостатньо вивчений що й зумовлює актуальність цієї статті.

**Мета статті** – розкрити зміст професійної діяльності соціального педагога в інклюзивному дошкільному середовищі та проаналізувати найперспективніші арт-терапевтичні техніки в роботі з дітьми, які мають особливі потреби.

Основними складовими системи освіти є дошкільна, початкова, загальна середня та вища освіта. У середині ХІХ ст. у більшості розвинутих країн було законодавчо закріплено обов'язковість початкової освіти. Нині все більше країн законодавчо визнають обов'язковість дошкільної освіти. Такі категорії, як «дошкільна освіта», «дошкільний заклад», досліджує багато відомих учених, а саме Л. Парамонова, Е. Протасова, С. Русова та ін. У найбільш загальному контексті дошкільна освіта сприяє реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, права на освіту, права на участь в іграх, права на збереження своєї індивідуальності, права на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого й грубого поводження. Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні – сукупності навчально-виховних закладів, призначених для цілеспрямованого навчання й виховання, її функціонування регламентовано Законами України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенцією ООН про права дитини.

Сучасні тенденції розвитку оновленої України висунули перед дошкільною освітою низку якісно нових завдань, зокрема, максимальне задоволення потреб та інтересів дошкільнят, формування, розвиток і збережен-



ня неповторної індивідуальності особистості як соціальної цінності, що набуває сьогодні особливої актуальності та гостроти. Щороку зростає кількість дітей, які через різноманітні об'єктивні обставини обмежені в реалізації певних життєвих потреб (пересування, самообслуговування), їм важко активно та вільно спілкуватися. Унаслідок цього розвиток та процес соціалізації таких діток перебуває в компетентності інших людей, які їм допомагають. У цьому аспекті закономірною є потреба в організації соціально-педагогічної допомоги цій категорії дітей ще в першій ланці освітніх закладів – дошкільних установах.

На думку дослідників [4; 9], залучення вихователів дошкільних установ до соціально-педагогічної діяльності допоможе охопити всіх дітей мікрорайону міст, селищ дошкільною освітою, сприятиме запобіганню негативним проявам насильства над дітьми, допоможе в організації різноманітних виховних заходів як у дошкільному навчальному закладі, які спрямовуються на розвиток інклюзивного середовища. У цьому контексті вагома роль належить і соціальному педагогу, який також повинен працювати в зазначеному контексті.

Насамперед, акцентуємо увагу на тому, що важливу роль у становленні особистості відіграє період дошкільця. Саме цей період є сенситивним для формування первинного світогляду дитини, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей [8]. Головними завданнями дошкільного виховання на сучасному етапі є: створення належних соціально-економічних, морально-психологічних умов для повноцінного життя дитини, оптимального її розвитку й виховання, зміцнення здоров'я; піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, розвиток мережі дошкільних виховних закладів з метою позитивних зрушень у демографічній ситуації; оновлення змісту, форм і методів дошкільного виховання відповідно до вікових особливостей дітей; розвиток у дитини духовності як начала, що домінує в структурі особистості; своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей; дослідження динаміки стану здоров'я й психічного розвитку дошкільників; інтеграція родинного та суспільного дошкільного виховання; удосконалення навчально-виховного процесу в цих закладах з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини.

На основі аналізу окресленого питання з'ясовано, що дошкільна освіта повинна бути доступною й для дітей, які мають особливі потреби. Тобто в дошкільних установах повинні мати змогу комфортно перебувати всі діти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних та інших особливостей. Тобто йдеться про потребу налагодження позитивного інклюзивного середовища для таких дітей. Акцентуємо увагу на тому, що до сьогодні немає єдино прийнятого визначення терміна «інклюзивне освітнє середовище». Це пов'язано з наявністю різних наукових підходів до трактування як «освітнього середовища», так і «інклюзії».

«Освітнє середовище» визначають як: «сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-

педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості» [12, с. 6–7]; «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, умову для побудови власного “Я”, що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку і самореалізації» [14, с. 3]; «різноманітне полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власного “Я”, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості» [3, с. 77].

Щодо терміну «інклюзія» (англ. inclusion – включення, франц. Inclusif – включаючий в себе, лат. include – заключаю, включаю), у довідковій літературі вказано, що це процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя [7]. У розумінні І. Кузави [11, с. 315] інклюзія означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати загальноосвітній заклад, у якому створене необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові послуги, що приносять користь від спільного їх навчання зі здоровими однолітками. При цьому спеціальне освітнє середовище (оточення) має відповідати потребам і можливостям кожної дитини та забезпечувати адекватні умови й можливості для здобуття нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації [11, с. 315].

Близьким до поняття «інклюзивне освітнє середовище» є термін «інклюзивний освітній простір», який трактують як систему структурних компонентів (середовищ) навчального закладу, де в доступному для людини з особливими потребами форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного й соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку та самозміни кожного члена суспільства [17, с. 19]. Доволі креативною є позиція Т. Зубаревої, яка, характеризуючи інклюзивне освітнє середовище, наголошує, що це система ціннісного ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупність ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі та спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [10, с. 22].

У нашому розумінні інклюзивне освітнє середовище – це простір навчального закладу, що забезпечує комфортні умови для дітей з особливими потребами, які потребують корекції та реабілітації психофізичного розвитку. Комфортність є тією якісною основою, яка може реалізувати гуманістичний підхід та забезпечити успішність освітнього процесу дітей дошкільного віку й тим самим сприяти збереженню та зміцненню їх здоров'я. Цілком підтримуємо думку вчених [10] у тому, що головне завдання інклюзивного середовища полягає в подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій.

Науковці [2; 18] одноставні в тому, що інклюзивна освіта має значні переваги для дітей з особливими потребами, а саме: сприяє поліпшенню когнітивного, моторного, мовного, соціального та емоційного розвитку дітей з особливими потребами внаслідок спілкування з однолітками; здорові діти відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами, при цьому є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками; володіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально; організація освітнього процесу відбувається на основі орієнтації на сильні сторони дітей з урахуванням їхніх інтересів і здібностей.

Зауважимо, що саме соціальний педагог має значні можливості у формуванні позитивного інклюзивного середовища для навчання, виховання й розвитку дітей з особливими потребами в дошкільному навчальному закладі на основі використання арт-терапевтичних технологій. Вважаємо арт-терапію «інноваційною освітньою технологією “лікування” засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовуються музика, казка, танець, гра, драма тощо» [16, с. 34].

Останнім часом точаться суперечки з приводу визначення терміна «арт-терапія», оскільки досі немає чіткої узгодженості, інколи її називають ізотерапією або образотворчою терапією – це реабілітаційна технологія заснована на використанні можливих засобів образотворчого мистецтва [1]. Зарубіжні вчені [19] переконані, що арт-терапія є одним із найсучасніших підходів до корекції та реабілітації дітей з особливими потребами, це один з методів психологічної роботи, що використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному й особистісному розвитку людини. Ефективність цього методу ґрунтується на розумінні людини як творчої особистості, котра з певних причин обмежена фізичними й психічними вадами [15, с. 126]. Творча діяльність стимулює бажання дитини з особливими потребами спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із способів пом'якшити стан відмежованості від інших і заповнити себе в належності до життя не лише своєї соціальної групи, а й суспільства загалом.

Арт-терапія є поліфункціональною (діагностувальна, коректувальна, розвивальна, навчальна, реабілітаційна, психотерапевтична, соціальна та інші функції [16]). Саме це є ще одним вагомим чинником її активного використання в роботі з дітьми з особливими потребами. Крім цього, арт-терапія має переваги над іншими формами психотерапевтичної роботи, а саме:

- арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань;

- арт-терапія є засобом вільного самовираження й самопізнання, вона має «інсайт-орієнтований» характер, створює атмосферу довіри, високої терпимості та уваги до внутрішнього світу дитини;

– арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення [15, с. 257];

– практично кожна дитина з особливими потребами (незалежно від віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає здібностей до образотворчої діяльності або спеціальних художніх навичок;

– арт-терапевтична робота, як правило, викликає в дітей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати активну життєву позицію, впевненість у своїх силах;

– арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини з особливими потребами, внутрішніх механізмів саморегуляції й зцілення. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектра можливостей особистості та ствердження нею свого індивідуально-неповторного способу буття у світі [13, с. 56].

У процесі проведення арт-терапевтичних занять діти з особливими потребами отримують можливість пережити «больові» для них ситуації та починають поступово звільнятися від стереотипної поведінки, що заважає соціальній адаптації. Варто враховувати той факт, що корекційно-реабілітаційна спрямованість арт-терапії полягає в розвитку тонкої моторики, самопізнанні, корекції психоемоційної сфери, розширенні світогляду, сприйняття, розвитку пам'яті, уваги, асоціативного та образного мислення.

При формуванні позитивного інклюзивного середовища з дітьми дошкільного віку з особливими потребами ми пропонуємо застосовувати такі арт-терапевтичні техніки:

1) «вільне малювання» (кожна дитина малює за бажанням), на яке відводиться 15–20 хвилин, після чого необхідно влаштовувати обговорення;

2) «комунікативне або групове малювання», коли діти по парах малюють на задану або вільну тему;

3) «спільне малювання», що дає змогу всім дітям одночасно малювати на великому аркуші.

Варто наголосити, що арт-терапевтичні заняття з дітьми з особливими потребами відрізняються від звичайних арт-терапевтичних занять. Вони полюбують малювати нетрадиційними матеріалами: губками, широкими пензлями, ватними паличками, пір'ями, листочками тощо, – створюючи таким чином незвичайні малюнки. Вважаємо, що на початку та в кінці кожного арт-терапевтичного заняття можна запропонувати дітям вибрати колір, що відповідає їхньому настрою. Наприклад, червоний колір символізує захопленість, активність; оранжевий – радість, теплоту; жовтий – світлий, приємний настрій; зелений – урівноваженість, спокій; синій – сум; фіолетовий – збентеження, незадоволеність; чорний – тугу. Таким чином, соціальний педагог зможе спостерігати за змінами в психоемоційному стані дітей, вибираючи техніки та поєднуючи матеріали.

Ми переконані, що арт-терапевтичні заняття для дітей з особливими потребами необхідно проводити за спеціально розробленою структурою,

яка є подібною до класичної арт-терапевтичної сесії. При цьому заняття не має перевищувати 25–30 хвилин і мати такі етапи:

- 1) організаційний момент;
- 2) нормалізація тону кистей рук, масаж пальців, пальчикова гімнастика;
- 3) повідомлення теми, вступна бесіда, розповідь, пояснення;
- 4) демонстрація об'єкта, пояснення послідовності роботи;
- 5) самостійна практична діяльність;
- 6) підбиття підсумків заняття [5].

При проведенні арт-терапевтичних занять потрібно враховувати такі аспекти:

- пам'ятати про труднощі дітей з особливими потребами в реалізації можливостей своїх функціональних систем;
- розробляти особистісно орієнтовані завдання для дітей корекційно-реабілітаційного спрямування;
- підбирати індивідуальні арт-терапевтичні техніки для дітей з урахуванням їх стану, можливостей і здібностей, які б вони могли успішно виконати;
- створювати психологічно позитивну атмосферу на арт-терапевтичному занятті, тим самим створюючи позитивне інклюзивне середовище;
- встановлювати з дітьми приємні, теплі, доброзичливі стосунки, стимулюючи їх до творчості та активності.

**Висновки.** Нині дитячий садок є освітнім закладом для дітей дошкільного віку, який забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту. Система дитячих дошкільних установ призначена як для первинної соціалізації дітей, навчання їх навичкам спілкування з ровесниками. Для створення позитивного освітнього інклюзивного середовища для навчання дітей з особливими потребами доцільно використовувати арт-терапію – технологію реабілітації дітей з особливими потребами засобами образотворчого мистецтва. Серед арт-терапевтичних технік для дітей з особливими потребами запропоновано використовувати вільне, групове або спільне малювання.

У нашому дослідженні ми не вичерпали всієї повноти порушених питань. У подальших наших публікаціях ми плануємо проаналізувати конкретні труднощі, які мають фахівці (вихователі та соціальні педагоги) під час організації позитивного інклюзивного освітнього середовища в дошкільних установах.

#### **Список використаної літератури**

1. Атлас социально-культурных реабилитационных технологий (по материалам проекта «Освоение опыта работы по социализации детей-инвалидов средствами обучающих семинаров») / сост. Ю. С. Моздокова. Москва : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2002. 131 с.
2. Борщевська Л. В., Зіброва А. В., Іванова І. Б. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. Київ : Укр. ін-т соціальних досліджень, 1999. 79 с.

3. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. Университетское образование: практика и анализ. 2011. № 4 (74). С. 76–82.
4. Голюк О. А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез. доп. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 79–82.
5. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе : учеб. пособие для студентов дефектологии. Москва : Просвещение, 1982. 168 с.
6. «Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США. Webster's New Unabridged Universal Dictionary : веб-сайт. URL: <http://www.moluch.ru/archive/45/5555/> (дата звернення 15.01.2018).
7. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
8. Долинна О. Організована навчально-пізнавальна діяльність у дошкільному закладі. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 7. С. 14–17.
9. Зданевич Л. В. Специфіка професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2014. Вип. 2. С. 193–200.
10. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2009. 24 с.
11. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21CNR=20&Z21ID=](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21CNR=20&Z21ID=) (дата звернення: 15.01.2018).
12. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. Новые знания. 2001. № 1. 151 с.
13. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с.
14. Оршанський Л. В. Креативне інформаційно-освітнє середовище як чинник саморозвитку особистості. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Sitimn/2010\\_23/Kreatuvne\\_informaziino\\_osv\\_seredov.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Kreatuvne_informaziino_osv_seredov.pdf) (дата звернення: 15.01.2018).
15. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 448 с.
16. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
17. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. 46 с.
18. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов. Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
19. Henley D. Art therapy in a socialization program for children with attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Art Therapy*. 1998. № 37. P. 2–11.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2018*

---

**Сорока О. В., Калаур С. М. Потенциал арт-терапии в процессе формирования позитивной инклюзивной среды дошкольных учебных заведений**

*В статье охарактеризован потенциал арт-терапии в процессе формирования положительной инклюзивной образовательной среды в дошкольном учебном заведении для детей, имеющих особые потребности. Освещены общие методологические аспек-*

ты профессиональной деятельности социального педагога в дошкольном учреждении. Основное внимание сосредоточено на характеристике социально-педагогической работы с детьми этой категории на основе использования арт-терапии. Представлены перспективные арт-терапевтические техники, которые целесообразно использовать социальному педагогу в работе с дошкольниками, имеющими особые потребности.

**Ключевые слова:** положительная инклюзивная образовательная среда, арт-терапия, инклюзия, дети с особыми потребностями, дошкольные учебные заведения.

**Soroka O., Kalaur S. The Art Therapy's Potential in the Process of Forming a Positive Inclusive Educational Environment for Preschool Educational Institutions**

*The article describes the art therapy's potential in the process of forming a positive inclusive educational environment in a preschool educational institution for children with special needs. There are presented different scientific approaches to the interpretation of the term «positive inclusive educational environment». That is understood as a system, a complex of conditions, multicultural education, which enables to form a value-added attitude to the education, nurture and personal development of children with special needs. We understand a positive inclusive environment as the space of an educational institution that provides comfortable conditions for children with special needs requiring correction and rehabilitation of psycho-physical development.*

*There are highlighted the general methodological aspects of the professional activity of a social teacher at a preschool institution, aimed at development and education, and strengthening the health of children with special needs. Also there are highlighted the study of the dynamics of the state of their psychophysical development.*

*The main focus is on the characterization of social and pedagogical work with children of this category on the basis of the use of art therapy. The art therapy is one of the most modern approaches to the correction and rehabilitation of children with special needs. It is a method of psychological work using the possibilities of fine arts to achieve positive changes in intellectual, emotional and personal development of the child.*

*There are presented the most promising art-therapeutic techniques. It is expedient to use social pedagogy in work with preschool children with special needs. It is about «free», «communicative» or «group», «joint» drawing with non-traditional materials. The art-therapeutic classes with such children should be conducted in a specific structure (entrance, main and final parts), taking into account their condition, capabilities, abilities and needs.*

**Key words:** positive inclusive educational environment, art therapy, inclusiveness, children with special needs, pre-school educational institutions.

УДК 37.091.2:340.041:39(477)(045)

**С. К. СТЕФАНЮК**

доктор філософії, професор

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,

академік МАК

**С. П. ГУРА**

старший викладач

КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

## **ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБОМ ЗВИЧАЄВОГО ПРАВА**

*Статтю присвячено активізації національної свідомості українців завдяки зверненню до звичаєвого права, яке протягом століть виступало правовим регулятором суспільного життя людини, норм поведінки, реалізації етично-естетичних цінностей, що в сумі становить зміст правосвідомої поведінки українця. Звичаєве право є історично зумовленим та сформоване завдяки переконанням, ідеям, звичаям і різним формам соціальної практики українського народу.*

*Розглянуто функції звичаєвого права та акцентовано увагу на тому, що звичаєве право – це платформа та умова для універсальної справедливої світобудови та факторів впливу на нормативну поведінку, відносини між людьми, що в кінцевому результаті визначає рівень їх свідомості та самосвідомості. Самосвідома людина сьогодні – це носій суспільних духовних скарбів нації, її загальної й правової культури.*

**Ключові слова:** *звичаєве право, функції звичаєвого права, правове виховання, правова культура, обрядово-релігійні свята, традиції козацьких свят.*

У процесі формування людини неабияке значення має правове виховання, через яке в індивіда, особливо шкільного віку, розвиваються риси громадянства, духовність, правова культура. Сьогодні в школах мало уваги приділяють правовому вихованню засобами звичаєвого права. Правове виховання повинно відбуватися не тоді, коли вже трапився злочин, а ще з дитинства через розвиток самостійної форми свідомості – правосвідомості. Правове виховання засобами звичаєвого права надає такому процесу послідовної системності.

До осмислення звичаєвого досвіду як фактора формування правових знань, установок, що переростають у правову культуру, зверталось багато учених усіх століть та всіх народів. Про звичаєву етику можемо знайти дані у філософів Візантійської античності, зокрема Катон вважав, що збереження суспільством своїх звичаїв множить красу народу. До звичаєвої етики зверталися мудреці, літописці, монахи, державники періоду Київської Русі. Звичаєву етику описують Нестор Літописець, Мономах, Іларіон Київський. Звичаєву етику розглядали українські педагоги-філософи як Словенської греко-латинської острозької академії, так і Києво-Могилянської академії. Багато уваги звичаєвій етиці приділяли дослідники національної культури й творці етнопедагогічної науки: Олександр Духнович, Стефан Зизаній та ін. Усі, хто звертався до звичаєвого досвіду (народознавці, етнографи, культурологи), зазначали, що звичаєва культура насичена соціаль-



но-духовними нормативами, увагою до засобів реалізації, свободи вибору та життєвої позиції. В українській народно-звичаєвій культурі, що сьогодні описана в науці як звичаєве право, досить багато уваги приділено таким категоріям моральної досконалості, як безкорисливість, справедливість, чуйність, співчуття, повага, добродушність, добро, щастя, любов, гідність, обов'язок, нормативна поведінка, свобода вибору, право на щастя тощо, що дуже важливо для виховання гуманної людини, формування її соціально-правової активності та спрямування суспільних відносин на демократично-прогресивну колію [2; 4].

*Мета статті* – розглянути активізацію національної свідомості українців завдяки зверненню до звичаєвого права.

Звичаєве право – це певний критеріальний механізм щодо правової регуляції суспільного життя людини, норм поведінки, реалізації етично-естетичних цінностей, що в сумі становить зміст правосвідомої поведінки українця. Звичаєве право є засобом висвітлення поведінки людини конкретного віку в конкретній відтинок часу, а також програмування її поведінки з орієнтацією на дотримання правових норм. Звичаєве право орієнтує не лише на вибудову моделей нормативно-правових взаємин, а й пояснює їх, інтерпретуючи сенс цих відносин, згідно з можливостями індивіда, навіть обов'язків та прав.

Звичаєве право історично зумовлене та сформоване завдяки переконанням, ідеям, звичаям та різним формам соціальної практики. Національна система правового виховання спрямована на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь. Ідеться не лише про способи передачі з покоління в покоління суспільно-історичного досвіду, а про умови поліпшення становища індивідів і груп на засадах комбінації принципів рівних свобод та можливостей на самовираження, що, іншими словами, є організацією прав та обов'язків.

Організація прав та обов'язків базується на функціях козацького звичаєвого права завдяки розвиненому рівню спілкування – соціальному явищу, що уособлює важливу потребу людини в унормованих відносинах з іншими людьми. Функції звичаєвого права базувались на контактах, корегуючи принципи, вимоги, правила співжиття, що закріплювались як норми, у правовій соціалізації, акумулятивно-самоадаптаційному контакті особистості із загальнонаціональним культурно-правовим досвідом тощо.

Правова соціалізація в розрізі культурно-правового надбання є засобом засвоєння кожною окремою людиною гуманно-історичного досвіду (через різні етноситуації). Життєвим явищем правової соціалізації є розуміння правових відносин між людьми, а також спонукання до творчої етико-естетичної діяльності у відтворенні історичної пам'яті (у вигляді нагромадження фактів та ідей, у формі адекватних уявлень про цінності, потреби, інтереси, якими мусить керуватися людина в практиці, впорядковуючи своє життя, правовідносини). Нині історична пам'ять фіксується акумулятивним самоадаптаційним контактом особистості з козацьким правом у

державному гімні: «...душу й тіло ми положим за нашу свободу / І покажем, що ми, браття, козацького роду»; у розмовних зворотах: «людина козацького здоров'я»; у фразеологізмах: «Козаку – козацьке, яничару – яничарське» тощо.

Акумулятивний самоадаптаційний контакт особистості із загальнонаціональним культурно-правовим досвідом трактується як функція акумулятивного самоадаптаційного взаємодіючого контакту та реалізовується завдяки дії звичаєвого права (зокрема, на прикладі традицій підготовки до народно-державного свята Трійці); і це – фактична можливість реально показати панораму історичного досвіду вдосконалення людини звичаєвим правом (у різних зрізах культури: моральному, правовому, культурному).

Важливою функцією звичаєвого права є відплатна справедливість (на прикладі традицій підготовки до народно-державного свята Покрови), що визначає здатність козацького звичаєвого права наділяти всіх громадян рівною мірою як прав, так і обов'язків у їхньому соціальному житті та діяльності. Обидві названі функції звичаєвого права давали змогу кожній правоздатній людині усвідомлювати власну соціальну повноцінність перед громадською оцінкою. Сенс звичаєвого права тлумачився як наділення всіх (без винятку) громадян правом на справедливість, власність, на творчість, любов тощо. Справедливість як найбільша цінність звичаєвого права викристалізувалася через ряд формул на кшталт: «Що посієш – те й пожнеш» (тут осмислюються передусім наслідки вчинків, слів, навіть позиції сторони правопорушника такою мірою, щоб він і сам своє правопорушення зрозумів і орієнтувався на вже досягнуті індивідами здобутки, рівні власного престижу як чинник недопущення насильницьких форм). Низка засобів звичаєвого права, зокрема релігійні норми, духовно-релігійний порядок, обрядово-релігійні традиції об'єднували людей навколо козацької організації, орієнтували на дотримання соціальних норм.

Культурно-правове національне надбання є важливим регулятором соціального життя народу. Найвища народна мораль у козацьких святах – це факт утвердження природного порядку, що протистоїть деградації, хаосові, забезпечує природне зчеплення речей і включає сюди навіть вчинки людини. Козацькі свята як верховний регулятор моральних чеснот і піднесення їх до гуманної необхідності стимулювали прагнення до абсолюту, нормативу. Обрядово-релігійні традиції народних свят запобігали уседозволеності, не давали соціумові втратити цивілізовані форми управління співжиттям громади. Міфи, прикмети, атрибутика, символіка народних свят – теж засоби регулювання соціальних норм (як граничне втілення ідеї національного ідеалу, до якого мусить прагнути людина), що сприяли реалізації права вибору, конкретизували акумулятивну функцію на рівні звичаєвого права.

Звичаєве право – це достатня умова для появи саморегуляції, а отже, правосвідомості (тобто осмисленого ухвалення правильних рішень у складних життєвих ситуаціях) через участь в обрядових релігійних традиціях кожного (не вряди-годи, а в певному ритмі), що є важливою формою кон-

тактів. Звичаєве право завдяки спілкуванню успішно реалізовує узгодження інтересів різних груп, громадських утворень, допомагає вибудові соціальних відносин, оригінальному сприйняттю поглядів на природу суспільних відносин. Обрядово-релігійні свята презентували в козацькій державі різновиди загальної індивідуальної культури, фіксуючи увагу на звичаєвому праві (завдяки традиціям козацьких свят).

До зразків вибудови соціальних відносин слід віднести такі, які визначались потребою вдосконалити свою сутність, та корегувались «Законами козацької й лицарської честі», а саме: вірність Вітчизні (Катерини), вірність у дружбі (свято Олексія) та коханні (свято Масляної), любов до рідного краю (свято Явдохи), рідної мови (свято Сорок Святих), до батьків (свято Святий вечір), до близьких людей (свято Великдень), уміння та бажання турбуватися про свій завтрашній день (свято Стрітіння), своєї родини (свято Миколая), своєї Батьківщини (свято Покрови), відстоювання власної свободи (свято Андрія), незалежності кожної особистості (свято Олексія), народу (свято Трійці), держави (свято Покрови); турбота про збереження національних традицій (свято Олексія), звичаїв (свято Різдва), дбайливе ставлення до рідної землі та природи (свято Явдохи, Сорока Святих, Благовіщення, Зелена неділя); уміння повсякчас проявляти чесноти (свято Великодня), чинити шляхетно (свято Михайла), завжди й усюди виявляти готовність до самопожертви (свято Катерини), виявляти самовдосконалення, самоосвіту, добродійство; самовіддану боротьбу за віру, честь і славу України (свято Трійці) тощо. Названі свята, що подані в дужках, актуалізують через свої традиції дію громадського контролю. Громадський контроль у козацькому суспільстві виконував функцію правового регулювання суспільних відносин (запобігання зраді, яничарству, формування почуття обов'язковості, свідомого осмислення своїх соціально-рольових функцій). Громадський контроль – важливий механізм звичаєвого права. У цьому випадку ми навели приклад певної системи звичаєвого права, де передбачались механізми формування особистісної правової культури, зокрема, правосвідомості (як накопичення знань про нормативи поведінки) [1; 2].

Звичаєвий досвід, а в його зрізах звичаєва реальність, визначає фактори формування правової свідомості. Саме тому ціла низка фахівців (правознавці, медики, соціологи, психологи, педагоги) сприяли тому, щоб громадяни України відзначали на рівні державних такі свята, як: Різдво, Великдень, Трійця, Покрова. Зміст названих свят, підготовка до них спрямовують до вибудови моделей правових відносин та їх творчої інтерпретації на різних відтинках часової корекції. Як відомо, свята Різдво, Великдень, Трійця, Покрова були Днями парламентської роботи у козаків. Традиції названих свят фіксували й фіксують увагу до соціальних норм, поваги до суспільного договору тощо, мають можливість формувати культурно-правову орієнтацію в різних видах діяльності (як індивідуальної, так і професійної). Можна твердити, що звичаєве право, яке міститься в традиціях названих свят, є умовою як пошуку, так і фіксації тих смислів, що роблять

право саме правом, саме тому до наших днів дійшли живучі моделі громадянської козацької честі; прикладом того може слугувати багато особистостей, що з гордістю називають себе козаками.

Якщо проаналізувати традиції Святого Вечора, Великодня, Трійці, Покрови, Різдва, то можна сказати, що звичаєве право має можливості для переконання індивіда чи групи в доцільності дотримання правової реальності. Так, звичаєве право традицій Великодня демонструє застереженням людині щодо відхилень у гуманних орієнтирах, вказуючи на можливі негативні наслідки. Звичаєве право традицій Трійці виступає як виховно-освітня функція щодо розкриття соціально-правових нормативів, а також запобігання ненависті, злості. Діалоги в традиціях Покрови, Різдва є тим засобом обміну моральними цінностями, що допомагає набувати навичок користування системою аргументів для розв'язання розбіжностей, протилежностей у світоглядних позиціях. Звичаєве право – щонайбільше самореалізуюча, самовдосконалююча система суспільних цінностей, а також духовна концентрація нормативно-суспільних відносин. Звичаєве право завдяки акумулятивному контакту людини із загальнолюдськими цінностями, родовим досвідом представляло можливості для формування правосвідомості через почуття, емоції, системи етично-правових ідей та нормативно-правових установок. Поведінкова установка регламентувала як поведінку кожного громадянина (через «Закони козацької честі»), так і козака-лицаря («Закони лицарської честі»). Серед «Законів козацької честі» виділяли такі: турбота про збереження національних традицій сімейних звичаїв; відповідальне ставлення до навколишньої природи; шляхетне ставлення до ближнього; готовність до самоосвіти, боротьба за честь України, ретельний розвиток своїх індивідуальних можливостей, увага до постійного самовдосконалення. Уважний розгляд «Законів козацької честі» показує, що кожна людина в козацтві мала нормативно-стверджувальну звичку завдяки активному призбируванню знань про основні норми співжиття. Козацькі закони спрямовували увагу як на життєву позицію (Трійця, Покрова тощо), так і на свободу вибору (Різдво, Михайла, Миколая) [2; 4].

Звичаєве право – це дозаконодавче право, яке глибоко зафіксоване у свідомості людини та відбиває вихідну позицію гуманно-нормативної поведінки; це сукупність універсальних норм та принципів, що становлять основу світової цивілізації й сенс життя громади; це самореалізуюча, самовдосконалююча система суспільних цінностей, а також духовна концентрація нормативно-суспільних відносин, що створюють складники культури; це відбиття принципу природного соціального порядку та невіддільний елемент світопорядку в загальнонаціональних продуктах світопорядку; це фактор індивідуальної правосвідомості як універсальний першопорядок буття; це джерельна основа природних прав людини та основи цінностей світової культури. Право – це штучне, корекційно-примусове утворення для регуляції людей у державі та фактор презентації цивілізованих інституцій конкретної держави; це писемна фіксація формалізованих норматив-

них актів юридичного характеру та відбиття діючого законодавства конкретної держави як атрибутики цивілізації; це штучне право, відбите у писаних формах, що містяться у юридичних документах; це основа та воля держави й політична платформа, що відбиває інтереси держави; це право, що закріплене в нормах Конституції та інших юридичних писаних актах. Право споріднене з таким поняттями, як: «правда», «справедливість», – що орієнтує на здорові норми відносин, які увійшли у звичку; право в юридичній площині реалізує два сенси – суб'єктивне юридичне право, що відбиває конкретні свободи, права людини, її волевиявлення в дотриманні їх; об'єктивне юридичне право, представляє систему норм, які відбиті в законах та різних юридичних джерелах, що визначені державою незалежно від волі індивіда й фіксуються на рівні закону [2].

Гуманні потреби людини є фундаментальною основою її прав. Людина – природний носій прав, на цій основі право розвинулось як таке, саме на життєдіяльнісній, звичаєво-обрядовій культурі людини: людина, що діє в конкретній творчореалізуючій нормативній дії (моральний ідеал, релігійний ідеал, соціальний ідеал), завдяки ідеалу та зразку самовизначається в соціальній ролі. Тому звичаєве право є одночасно як загальнонаціональним правом, так і джерелом юридичного права. Якщо звичаєве право є спадкоємним, то юридичне право завжди його відбиток у системі законотворчих державних нормативних вимог, що записані в юридичних документах. Зокрема, Конституція України дає чітке обґрунтування прав людини як громадянина, сім'янина, професійного діяча тощо. Людина, що орієнтується на норми звичаєвого права, здатна сумлінно реалізовувати юридичне право, а отже, створювати соціальне поле соціально-духовного аспекту здорового способу життя [1; 2; 4].

**Висновки.** Отже, культурно-правове середовище звичаєвого права є соціокультурною функцією розвитку людського потенціалу та факторами уваги до системи соціальних та духовних цінностей. Звичаєве право завдяки своїм функціям (пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, освітньо-виховна, дієво-нагромаджувальна, акумулятивна) визначає фактори не лише правової соціалізації, а й конденсації нормативної бази для самокорекції в напрямках спадкоємності поколінь. Показники правової соціалізації фіксуються як в особистісній, так і груповій самосвідомості. Тому звичаєве право – це платформа та умова для універсальної справедливої світобудови й факторів впливу на нормативну поведінку, відносини між людьми, що в кінцевому результаті визначає рівень їх свідомості та самосвідомості. Самосвідома людина осмислює життя через нормативно-етичні, естетичні установки з опорою на відповідальну життєву позицію, духовні скарби нації. Усвідомлене, продумане ставлення людини до себе, ближнього, завтрашнього дня – умова фіксації самосвідомості людини та фактор вияву правосвідомого цивілізованого суспільства, яке склали наші діди й прадіди – самоусвідомлені козаки-індивіди. Самосвідома людина сьогодні – це носій суспільних духовних скарбів нації, її загальної та правової культури.

### Список використаної літератури

1. Стефанюк С., Гаркавець В. Морально-правові основи національної педагогіки. Харків, 2009. 335 с.
2. Стефанюк С. Правові основи козацької педагогіки. Харків, 2008. 98 с.
3. Стефанюк С. Українське народознавство. Харків, 2003. 271 с.
4. Скакун О., Подберезский Н. Теория права и государства. Харьков, 1997. 497 с.
5. Фрагменти ранних греческих философов. Москва, 1989. С. 140.
6. Євтух М., Стефанюк С. Правові основи української педагогіки. Одеса, 2011. 311 с.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2018

---

### **Стефанюк С. К., Гура С. П. Правовое воспитание средствами обычного права**

*Статья посвящена активизации национального сознания украинцев благодаря обращению к обычному праву, которое на протяжении веков выступало правовым регулятором общественной жизни человека, норм поведения, реализации нравственно-эстетических ценностей, что в сумме составляет содержание правосознательного поведения украинца. Обычное право исторически обусловлено и сформировано благодаря убеждениям, идеям, обычаям и различным формам социальной практики украинского народа.*

*Рассматриваются функции обычного права и акцентируется внимание на том, что обычное право – это платформа и условие для универсального справедливого мироздания и факторов влияния на нормативное поведение, взаимоотношения между людьми, что в конечном итоге определяет уровень их сознания и самосознания. Самосознательный человек сегодня – это носитель общественных духовных сокровищ нации, ее общей и правовой культуры.*

**Ключевые слова:** обычное право, функции обычного права, правовое воспитание, правовая культура, обрядово-религиозные праздники, традиции казачьих праздников.

### **Stefaniuk S., Gura S. Legal Education by a Court of Law**

*The article is devoted to the activation of the national consciousness of Ukrainians due the appealing to the customary law, which for centuries acted as the legal regulator of social life of a person, norms of behavior, implementation of ethical and aesthetic values, which in total is the content of the law-conscious behavior of a Ukrainian.*

*The customary right is historically conditioned and formed due to persuasion, ideas, customs and various forms of social practice of the Ukrainian people. Due to the customary law, the highest folk morality was established at Cossack holidays. Ritual-religious traditions of national holidays prevented all permissiveness, did not allow society to lose civilized forms of management of co-habits of individuals and groups.*

*The article divides the concept of «customary law» and «law». The customary right is before the legislative law, which is deeply enshrined in the human mind and reflects the original position of humane normative behavior, and is considered as a set of universal norms and principles that form the basis of world civilization and the meaning of community life. Right is an artificial, correctional and compulsory formation for the regulation of people in the state and the factor of presentation of civilized institutions of a concrete state.*

*In the article the attention is focused on the fact that customary law is a platform and a condition for a universal fair world-building and factors influencing upon the normative behavior of mutual relations and creative and practical interaction between people, which ultimately determines the level of their self-consciousness and consciousness. Self-conscious person today is the bearer of social spiritual treasures of the nation, its general and legal culture.*

**Key words:** customary law, functions of customary law, legal education, legal culture, ritual-religious holidays, traditions of Cossack holidays.

А. С. ТАНЦУРА

здобувач

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

## ФУНКЦІОНАЛЬНА ОЦІНКА ПОВЕДІНКИ: ПОСТАНОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

*У статті розглянуто дослідження зарубіжними вченими поняття «функціональної оцінки поведінки», його функцій та завдань, особливостей застосування. Окреслено науково-педагогічні проблеми, пов'язані з використанням методів функціональної оцінки поведінки в роботі вчителів загальноосвітніх шкіл.*

**Ключові слова:** функціональна оцінка поведінки, небажана поведінка, науково-педагогічна проблема, педагог, поведінка.

Сучасна потреба приведення системи освіти України у відповідність до світових стандартів вимагає пошуку нових моделей навчання та виховання підростаючого покоління. У зв'язку із цим актуальним є розширення методів педагогічного впливу на поведінку учнів під час організації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

**Мета статті** – дати визначення поняттю «функціональне оцінювання поведінки» та окреслити науково-педагогічні проблеми використання методів функціональної оцінки поведінки в роботі вчителів загальноосвітніх шкіл.

У 1977 р. J. R. Bergan уперше розробив чотирисхдинкову модель навчання, призначену для корекції проблемної поведінки школярів [1, с. 20–21]. Інші дослідники продовжили розгляд цього питання й розвиток процедур оцінювання поведінки [12, с. 18–22]. У комплексі вивчення цієї проблеми в зарубіжних джерелах з'явилося поняття «функціональне оцінювання поведінки» (Functional behavior assessment – FBA) [5, с. 6–8]. Функціональне оцінювання поведінки – це процес, який використовують для збору відомостей про події, які провокують і підтримують проблемну поведінку учня. Мета функціонального оцінювання поведінки – надати інформацію, яка буде використана для розробки ефективних планів підтримки позитивної поведінки.

Результати функціонального оцінювання поведінки можуть надати вчителю інформацію, яка дасть змогу визначити, що посилює неприйнятну поведінку в класах. Хоча поведінкова психологія та застосування процедур функціонального оцінювання поведінки можуть здаватися простими (наприклад, ідентифікувати функцію й вибирати втручання зі списку), поведінкові теорії та процеси складні й потребують детального вивчення.

Функціональне оцінювання поведінки було створено як системне оцінювання процесу поведінки, засноване на фактичних даних і рекомендоване як ефективна корегувальна технологія, яку потрібно використовувати при перших ознаках порушення (поганої) поведінки [11, с. 146–147].

Особливо актуальним є вивчення інструментів, що дають змогу проводити ефективну корекцію поведінки як в умовах освіти, так і в сім'ї. Функціональне оцінювання поведінки повинен проводити кваліфікований фахівець. Ця процедура повинна включати пряме спостереження й один або декілька наступних елементів [12, с. 44–47]:

- 1) оцінювання біологічних факторів, таких як медична оцінка;
- 2) оцінювання психологічних чинників, таких як діагностична оцінка або оцінка ризику суїциду;
- 3) оцінювання факторів навколишнього середовища, таких як безпосереднє спостереження або інтерв'ю;
- 4) оцінювання показників якості життя, заснованих на цілях та потребах людини в кожній важливій сфері життя.

Функціональне оцінювання поведінки – це багаторівнева стратегія, що включає повний спектр процедур і методів, таких як: спостереження, інтерв'ю та огляд записів про цільову поведінку і її наслідки [8, с. 3–20].

Основні цілі функціонального оцінювання поведінки є [9, с. 4–5]:

- 1) визначення повного діапазону цільових типів поведінки, які викликають занепокоєння учня;
- 2) широка ідентифікація ланцюга подій, які, як видається, збільшують імовірність виникнення цільової поведінки;
- 3) ідентифікація наслідків, які, як видається, підтримують цільову поведінку (їх функції);
- 4) розробка гіпотез, які об'єднують усю інформацію в зведену інструкцію, яка може бути використана як основа для розробки способів корекції поведінки.

Таким чином, процес функціонального оцінювання поведінки є стратегією вирішення проблем поведінки, яка складається з декількох етапів: ідентифікація проблеми; збір та аналіз інформації; планування виду корекції, моніторинг й оцінювання.

Основні методи вивчення функціональної оцінки поведінки є:

- непрямі методи;
- систематичне пряме спостереження;
- функціональний аналіз.

Непрямі методи включають процеси, за допомогою яких фахівець збирає функціональну інформацію про людину від друзів, учителів, персоналу, сім'ї та інших осіб через інтерв'ю, рейтингові шкали, рецензії.

Позитивні аспекти цього методу: гарна початкова точка при зборі інформації, легко визначити потенційні джерела підтвердження передбачуваної гіпотези. Обмеження непрямих методів полягає в можливості отримання упередженої або неправильно інтерпретованої інформації, розбіжностей щодо функцій цільового поведінки. Непрямі методи надають вихідну інформацію, щоб допомогти розробити / генерувати гіпотези про цільову поведінку [11, с. 40–56]. Однак, самотійно існуючі непрямі методи не так ефективні, як при поєднанні їх з методами систематичного



прямого нагляду (спостереження) і функціонального аналізу цільової поведінки.

Систематичне пряме спостереження включає в себе процеси спостереження за людиною для визначення подій і наслідків, які підтримують цільову поведінку та використовується для підтвердження інформації, отриманої в процесі непрямой оцінки. Спостереження потрібно проводити в ті моменти, коли цільова поведінка є найбільш проблематичною [5, с. 156–158]. Прямі методи спостереження можна потім застосовувати для підтвердження і (або) розробки альтернативних гіпотез щодо функцій цільової поведінки [3, с. 4–14].

Різновидом методу прямого спостереження є описове пряме спостереження. Спостерігаючи та записуючи послідовність подій навколо об'єкта спостереження, можна сформулювати гіпотезу щодо попередніх та наступних подій, які можуть спонукати й підтримувати цільову поведінку людини [3, с. 18–20]. Як недоліки методу прямого спостереження варто назвати проблеми, викликані розбіжністю між непрямыми (інтерв'ю) методами та прямим спостереженням при аналізі гіпотез цільової поведінки; складність визначення того, коли і як довго має відбутися безпосереднє спостереження, тощо [4, с. 140]. Крім того, певні функції поведінки є лише гіпотетичними, оскільки при прямому спостереженні не відбувається експерименту [12, с. 30–33].

Функціональний аналіз є ще одним методом процесу функціонального оцінювання поведінки (повний спектр процедур), який використовують для ідентифікації попередніх подій і наслідків, пов'язаних з виникненням цілеспрямованої поведінки, який включає в себе оцінювання конкретних ситуацій і наслідків у контрольованих умовах експерименту в повсякденних умовах [6, с. 649–650].

Застосовують два основних способи розробки функціонального аналізу: один, у якому маніпулюють як попередні події, так і наслідки, і другий, в якому маніпулюють тільки попередні події для визначення цільової поведінки [9, с. 4]. Результати функціонального аналізу подають у вигляді графіків зміни цільової поведінки за кожною з підтримуваних непередбачених обставин [7, с. 205].

Вважають, що умови, які забезпечують значно вищі рівні відповідей, є функціонально значущими для контролю за поведінкою. Таким чином, адекватна функціональна оцінка поведінки чітко вказує на події, об'єкти й дії, які підтримують або посилюють проблемну поведінку [5, с. 158].

Функціональне оцінювання поведінки широко використовують на практиці у вигляді трирівневої моделі профілактики негативізму в поведінці учнів.

На первинному (або універсальному) рівні профілактики функціональне оцінювання поведінки може бути використане в загальноосвітній практиці для прогнозування загальних проблем і розробки корегувальних заходів на рівні школи. На вторинному (цільовому) рівні профілактики функціональна оцінка поведінки включає в себе прості й реалістичні командні стратегії оцінювання та заходи, спрямовані на окремих студентів з

розладами поведінки легкого ступеня [3, с. 23]. Незважаючи на доказову базу функціонального оцінювання поведінки, такі терміни, як «оперативне визначення стимулу», «функції операнта або заміщення», які вживають аналітики, навряд чи будуть коректно освоєні вчителем.

Таким чином, учитель може розглядати функціональне оцінювання поведінки для невеликого числа учнів з важкими поведінковими розладами, з працею, що застосовується до учнів, які демонструють хронічні проблеми поведінки в його класі [7, с. 220]. Навчання методів функціонального оцінювання поведінки поки ще не набуло необхідного рівня розвитку для реалізації складних проблем навчання шкільного персоналу, існує брак досліджень, пов'язаних з навчанням у «шкільних умовах».

До того ж широке застосування функціонального оцінювання поведінки в шкільному середовищі вимагає розробки максимально спрощених і водночас ефективних на практиці концептуальних рішень, які дадуть змогу розглядати функціональне оцінювання поведінки у вигляді покрокових інструкцій, які знайомі й реалістичні для шкільних вчителів [10, с. 10].

На третьому (або інтенсивному) рівні профілактики функціональне оцінювання поведінки розглядають як складний, трудомісткий процес, орієнтований на учнів з хронічними, інтенсивними проблемами поведінки, для яких профілактичні заходи на первинному та вторинному рівнях не увінчалися успіхом.

За даними експертів, функціональне оцінювання поведінки більш практичне, якщо воно спрощене.

**Висновки.** Останніми роками в українських школах дедалі частіше постає проблема небажаної поведінки учнів у класах різних вікових категорій. Навіть досвідчені педагоги стикаються з необхідністю корекції та виправлення небажаної поведінки учнів, адже це безпосередньо впливає на якість навчального процесу, засвоєння інформації й продуктивність учнів під час навчання. Небажана поведінка безпосередньо впливає як на учня, що виступає джерелом «поганої» поведінки, так і інших учасників навчального процесу. Одним із способів вирішення цієї проблеми може виявитися функціональне оцінювання поведінки, адаптоване до потреб педагогічної діяльності для роботи в школах, а також вирішення питань небажаної поведінки учнів.

#### Список використаної літератури

1. Bergan J. R. Behavioral Consultation. Columbus OH: Merrill, 1977. P. 20–45.
2. Carr A. Emerging themes in functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1994. № 27. P. 393–400.
3. Detrich R., Keyworth R., States J. A roadmap to evidence-based education: Building an evidence-based culture. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*. 2007. № 8. P. 4–25.
4. Gillat A., Sulzer-Azaroff B. Promoting principals' managerial involvement in instructional improvement. *Journal of Applied Behavioral Analysis*. 1994. № 27. P. 115–129.
5. Gresham F. M., Watson T. S., Skinner C. H. Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*. 2001. № 30. P. 156–172.
6. Haynes S. N., O'Brien W. H. Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*. 1990. № 10. P. 649–668.

7. Horner R. H., Sugai G., Todd A. W., Lewis-Palmer T. Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality*. 2000. № 8 (3). P. 205–221.
8. Iwata B. A., Dorsey M. F., Slifer K. J., Bauman K. E., Richman G. S. Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*. 1994. № 2. P. 3–20.
9. Kratochwill T. R., Bergan J. R. Behavioral consultation in applied settings: An individual's guide. Plenum: New York, 1990.
10. O'Neill R. E., Horner R. H., Albin R. W., Sprague J. R., Storey D., Newton J. S. Functional assessment and program development for problem behavior. *A practical handbook* (2nd ed.). 1997.
11. Scott T. M., Kamps D. The future of functional behavior assessment in public schools: Balancing necessity and sufficiency. *Behavioral Disorders*. 2007 № 32. P. 146–157.
12. Skinner C. H., Freeland J., Shapiro E. S. Procedural issues associated with the behavioral assessment of children. *Handbook of educational and psychological assessment of children: Personality, behavior, and context*, 2nd ed. New York : Guilford, 2003. P. 30–47.
13. Watson T. S., Steege M. W. Conducting school-based functional behavior assessments: *A practitioner's guide*. New York : Guilford, 2003. P. 147–155.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2018*

---

**Танцура А. С. Функциональная оценка поведения постановка научно-педагогической проблемы**

*В статье рассмотрены исследования зарубежными учеными понятия «функциональной оценки поведения», его функций и задач, особенностей применения. Определены научно-педагогические проблемы применения методики функциональной оценки поведения в работе учителей общеобразовательных школ.*

**Ключевые слова:** функциональная оценка поведения, нежелательное поведение, научно-педагогическая проблема, педагог, поведение.

**Tantsura A. Functional Assessment of Behavior Statement of the Scientific and Pedagogical Problem**

*This article reflects the research of foreign scientists on the concept of «functional assessment of behavior», its functions and tasks, the specifics of its application, and also the scientific and pedagogical problems of applying the method of functional assessment of behavior in the work of teachers in general education schools.*

*This method allows researchers and practitioners to determine the cause that causes this or that undesirable (problem) behavior and is included in the standard of knowledge of a professional American psychologist and educator. Functional assessment of behavior is used in the study of behavioral problems, such as aggressive and destructive, in particular, self-damaging behavior. Particularly relevant was the study of tools that allow for effective correction of behavior, both in the conditions of education and in the family. Even experienced teachers are faced with the need for correction and correction of unwanted behavior of students, because it directly affects the quality of the educational process, assimilation of information and performance of students in training. Undesirable behavior directly affects both the student himself, serving as the source of «bad» behavior, and other participants in the educational process. One way of addressing this issue may be to provide functional behavior assessment tailored to the needs of pedagogical activities for work in schools, and to address issues of student's unwanted behaviors. The article also reflects the possibilities and limitations of the applied method. According to experts, evaluation of functional behavior is more practical, if it is simplified, allowing the specialist in the school to independently conduct a functional assessment of behavior that requires relatively simple individualized supports.*

**Key words:** functional assessment of behavior; undesirable behavior; scientific and pedagogical problem, teacher, behavior.

УДК 373.2:159.922.74:371.72- 05.2

О. О. ФУНТІКОВА

доктор педагогічних наук, професор  
Класичний приватний університет

## ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК, ДИТЯЧИЙ ДОСВІД І ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНЯТ

*У статті викладено теоретичні основи фізичного розвитку дитини, їх дитячий досвід рухової активності, яка безпосередньо пов'язана з провідним видом діяльності. Наведено докази про взаємозв'язок різних видів дій, якими послідовно оволодіває дитина, що впливає на діяльність. Обґрунтовано положення про те, що зміна одного виду діяльності наступним є результатом фізичного розвитку дитини й збагачення її досвіду. Розглянуто приклади дозрівання нервової системи дитини, її фізичної активності й ігрової діяльності.*

**Ключові слова:** фізичний розвиток, дошкільнята, дитяча діяльність, дитячий досвід.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена тим, що дошкільний вік є одним з періодів життя підрастаючої людини, де фізичний розвиток та ігрова діяльність сильно взаємопов'язані. Збагачення особистого досвіду дитини – це, перш за все, послідовне формування системи дій з навколишніми предметами, снарядами та іграшками.

**Мета статті** – розкрити фізичний розвиток, збагачення дитячого досвіду через провідний вид діяльності.

Дослідник В. В. Давидов зазначає, що характеристика того чи іншого віку має свою однозначність, якщо вона спирається на ту чи іншу періодизацію розвитку психіки [7, с. 55]. Зокрема, Л. С. Виготський звертає увагу, що загальне соціальне призначення дитинства, а також анатомо-фізіологічні та психологічні особливості кожного періоду дитинства різні, але вони зумовлюють один одного [13].

Як наголошує Л. С. Виготський, тільки переломи й повороти в зміні розвитку можуть дати надійну основу для визначення головних епох побудови особистості дитини під назвою вік. Періодизація розвитку особистості дитини повинна враховувати зміну однієї цілісної діяльності на іншу. Згідно з теоретичними положеннями О. М. Леонтьєва, провідна діяльність – це діяльність, яка зумовлює найголовніші зміни в психологічних особливостях дитини в цей період його розвитку. Їй (діяльності) притаманні такі ознаки: а) від неї залежать основні зміни психіки дитини в певний віковий період; б) всередині неї виникають і диференціюються інші нові види діяльності; в) у ній виникають, формуються й перебудовуються окремі психічні процеси [28].

У кожній провідній діяльності виникають і формуються відповідні новоутворення, спадкоємність яких створює єдину картину психічного розвитку дитини. У віці дитини від перших тижнів життя до одного року

життя включно провідним видом діяльності є безпосередньо-емоційне спілкування. Завдяки йому в дитини формується потреба в спілкуванні з іншими людьми й виникає емоційне ставлення до них. Хапання й утримання предметів є основою для розвитку перших перцептивних дій, що є потенцією дитини як можливість взаємодії з дорослими, оволодіння різними способами орієнтації на дорослих. Встановити співробітництво й спілкування з дорослими як посередниками своїх відносин з навколишнім світом – таке об'єктивне завдання, яке ставить саме життя перед дитиною в перші місяці її життя. Воно адекватно вирішується шляхом безпосередньо-емоційного спілкування дорослих з дитиною, тим самим є провідною діяльністю в дитячому віці. Уже в другому півріччі життя дитини в співпраці з дорослим починають формуватися предметно-маніпулятивні дії. З початку другого року життя і до трьох років (раннє дитинство) вони стають провідною формою діяльності дитини, за допомогою якої вона відтворює суспільно вироблені способи дій з предметами. Предметні дії дитина засвоює шляхом наслідування, тобто прямого відтворення дій, які дитині демонструють. При цьому спостерігається своєрідне явище – засвоені дитиною дії ніби відокремлюються від одних предметів, вони (дії) переносяться дитиною на інші предмети.

На основі предметно-маніпулятивної діяльності в дітей переддошкільного віку виникають і розвиваються новоутворення, так чи інакше пов'язані з мовленням. Предметно-маніпулятивна діяльність відповідає віку від одного до трьох років. Здійснюючи цю діяльність (спочатку в співпраці з дорослим), дитина відтворює суспільно вироблені способи дій з речами; у неї виникає мовлення, смислове позначення речей, узагальнено-категоріальне сприйняття предметного світу й наочно-дієве мислення. Центральним новоутворенням цього віку є свідомість, опосередкована мовою. Коли дитина починає говорити «я сама», вона стає індивідом. Іншими словами, дитина з об'єктної форми свого існування переходить у суб'єктну форму, тобто стає суб'єктом своїх свідомих дій: перцептивних, маніпулятивних, предметно-маніпулятивних. Дитина прагне тепер до виконання таких дій, які вона спостерігає в дорослих і які разом з тим явно їй не під силу. Ця суперечність вирішується у формі гри, яка стає для дитини новою провідною діяльністю. Для дитини у віці від 3 до 6 років характерна ігрова діяльність. У процесі її здійснення розвиваються уява й символічна функція, орієнтація на загальний зміст людських відносин і дій, здатність до виділення в них моментів підпорядкування та управління, а також формуються узагальнені переживання й осмислена орієнтація в них. У грі дитина бажає діяти, як доросла людина. І її ігрова дія, як система скоординованих фізичних дій, віддалено, але нагадує дії дорослих людей. Характерно те, що гра дає змогу дитині виконувати дію, яка не спрямована на конкретний результат, оскільки мотив не в отриманні конкретного результату, а в самому процесі багаторазового виконання дії. Дія, що відтворюється в грі, і фактичні її операції – це реальність для дитини. У сюжетній грі дитина

приймає на себе ті ролі, які так чи інакше відповідають деяким суспільно-трудовим функціям дорослих людей, і вносить у свою гру деякі норми відносин, пов'язаних із цими функціями. У процесі гри відбувається відтворення цих відносин. Завдяки дослідженням Д. Б. Ельконіна і його учнів [50] встановлено, що, виконуючи взяті на себе ролі, дитина в суспільно-виборчому сенсі виробляє відповідні їй дії, але, звичайно, переносючи їх з одних предметів на інші. У процесі рольової гри дитина починає орієнтуватися в загальному сенсі людської діяльності, у тому, що будь-яка предметна дія має включення в людські стосунки, так чи інакше спрямована на інших людей, і оцінюється ними як значуща або навпаки. По черзі виконуючи в уявних ситуаціях різні функції дорослої людини, зіставляючи їх особливості з власним реальним дитячим досвідом, дитина починає розрізняти зовнішню та внутрішню сторони життя дорослих і свого власного життя (Л. С. Виготський). На основі ігрової діяльності в дитини виникають уява й символічна функція свідомості, які дають змогу робити за допомогою своїх дій перенесення властивостей одних речей на інші, заміщення одних предметів на інші.

За перші три роки життя дитина встигає пройти великий шлях у своєму розвитку, і наприкінці третього року життя вона вже готова перейти на новий етап свого дитинства [10]. На четвертому році життя в дітей продовжують розвиватися психічні функції, зростають фізичні можливості, що тісно пов'язано з фізичним розвитком [32]. Порівняно з першими трьома роками життя темп зростання знижується, дитина не так швидко додає в зрості й масі тіла. Протягом року маса тіла дитини збільшується на 1,5–2,0 кг. Зростання відбувається на 5–7 см. До чотирьох років маса тіла дитини сягає приблизно 16,5 кг, зріст – 102 см. Починається помітне накопичення м'язової сили, збільшується витримка, рухливість. Однак, кісткова система зберігає ще в окремих місцях хрящову тканину (кисті рук, деякі сегменти хребетного стовпа). Триває інтенсивний розвиток структури й функцій головного мозку. Особливості функціонування вищого відділу нервової системи та підкірки виявляються в дітей молодшого дошкільного віку в переважанні імпульсивних і часто хаотичних фізичних рухів. Підвищується активність дитини, посилюється її цілеспрямованість, більш різноманітними й координованими стають рухи. З 3–4 років відбуваються суттєві зміни в характері й змісті діяльності дитини, у розвитку окремих психічних процесів [37; 40].

Трирічна дитина здатна враховувати властивості предметів, об'єднувати предмети за зовнішньою подібністю (форма, колір, величина), засвоює загальноприйняті уявлення про групи предметів. Дітям четвертого року життя притаманне активне дієве мислення [24]. Під час вирішення будь-якого завдання, дитина, перш за все, діє фізично. Дослідження показують, що дітям цього віку легше що-небудь фізично зробити, а не розповісти про те, що вони зробили. Це пояснюється тим, що в них ще не розвинене словесне мислення, вони ще не можуть вирішувати таке завдання в

думках. Звідси виникає розбіжність між тим, що дитина робить, вирішуючи завдання, і тим, як вона пояснює свої дії.

У віці 4 років відбуваються істотні зміни в розвитку мови [5; 6; 30]. Слово дорослого виступає як спосіб формування довільної уваги дітей. Діти в одному й тому самому віці виявляють різну стійкість уваги з різним обсягом [26].

Характерною особливістю дітей четвертого року життя є значне емоційне збудження, нестриманість і недостатня стійкість емоцій [51].

Три роки – це той рубіж, на якому закінчується раннє дитинство й починається дошкільний вік. Дитина починає відокремлювати себе від світу дорослих, вступає в більш самостійне життя.

Узагальнюючи сказане, можна впевнено зазначити, що досягнення в психічному розвитку дитини створюють сприятливі умови для суттєвих зрушень в характері навчання [22]. З'являється можливість перейти від форм навчання, заснованих на наслідуванні діям дорослого, до форм, де дорослий в ігровій формі організовує самостійні дії дітей, спрямовані на виконання певного завдання. Незважаючи на зростання самостійності дітей, роль дорослого в їхньому житті дуже велика. Основні спонукання до спілкування з дорослими в дітей починають переходити зі сфери суто практичної (спільного виконання дій і дій на основі наслідування) у сферу пізнавальну, дорослий починає виступати як джерело різноманітних відомостей про навколишній світ [35].

П'ятий рік життя є періодом інтенсивного зростання й розвитку організму дитини. Протягом року маса тіла збільшується на 1,5–2 кг, зріст – на 6–7 см. До 5 років маса тіла дитини становить 19,0 кг, зріст – 110 см, окружність грудної клітки – 54 см [43; 44; 46]. Інтенсивно розвивається головний мозок, удосконалюються функції кори великих півкуль, однак вплив підкоркових центрів на поведінку дитини залишається значним. У розвитку основних рухів дітей відбуваються помітні якісні зміни, зростають природність і легкість їх виконання.

Виникає й удосконалюється вміння планувати свої дії, створювати та втілювати певний задум, який, на відміну від простого наміру, включає уявлення не тільки про мету дії, а й про способи її досягнення [10; 11; 24], особливого значення набуває спільна сюжетно-рольова гра як провідний вид діяльності [18; 19; 25]. Суттєве значення мають також рухливі ігри, уміння дітей підкоритися правилам, що впливає на формування навичок поведінки в дитячому колективі, одночасно вдосконалюються основні рухи [1; 3; 4; 7; 16].

Одночасно з грою в дітей п'ятого року життя інтенсивно розвиваються продуктивні види діяльності, особливо образотворча й конструктивна. Набагато різноманітнішими стають сюжети їх малюнків і споруд, хоча задуми ще недостатньо виразні й стійкі [2; 15; 32].

Сприйняття стає більш розчленованим на основі обстеження предметів однією рукою, одночасно двома руками. Дитина може послідовно виді-

лити в них окремі частини та встановити співвідношення пропорцій між ними [45, с. 100].

Відбуваються значні зміни в мисленні дітей [41], яке має певні етапи свого розвитку [36]. Дітям стає доступним розуміння найпростіших причинних зв'язків у тому випадку, якщо вони мали справу з явищами, добре ознайомлені та мають особистий досвід, якого набули під час фізичної активності, наприклад, на прогулянці [8; 17; 42]. Особливе значення для дітей мають дидактичні ігри. Завдяки засвоєнню знань за допомогою дидактичних ігор діти легко запам'ятовують і відтворюють отримані знання про навколишній світ [7; 21].

Діти середньої групи здатні вже свідомо співвіднести свою поведінку з поведінкою однолітків, оцінити їх і свої можливості, головним чином у сфері практичних дій, допомогти іншій дитині, узгодити з нею свої дії, спрямовані на досягнення спільної мети.

Відомо, що дівчата схильні до піклувальної діяльності; доглядати, нянчити, проявляти турботу. Вони більше критикують, наставляють, повчають своїх молодших братів, ніж хлопчики своїх сестер. Схильність цю можна розглядати як віковий прояв материнських функцій. Вони виявляються також у виборі іграшок і в характері ігор. Навпаки, до перетворювальної діяльності дівчинки схильні менше. Загалом нерідко краще відчувачи й розуміючи призначення речі, вони менше розуміють її механізм і менше ним цікавляться. Дівчата частіше використовують різні предмети та іграшки за їх прямим призначенням, тоді як хлопчики частіше можуть пристосовувати їх до різних цілей, нерідко свідомо знаходячи їм несподіване застосування. Дівчаток менше цікавить пристрій речі, тому їх іграшки найчастіше ламаються випадково, а не внаслідок проявів дослідницького інтересу, як це буває в хлопчиків. Взагалі представники жіночої статі більш схильні оцінювати речі в цілому, не вдаючись глибоко у внутрішні її особливості [48, с. 77].

Дівчата мають менші здібності описати послідовність дій для досягнення якогось результату, описати дорогу або маршрут. Вони більше, ніж хлопчики звертають увагу на особисту сторону подій, явищ і меншу – на фактичну.

Відмінності в інтересах і схильностях визначають деякі важливі переваги чоловічої статі – широту мислення, широкий кругозір, кращу здатність зіставлення окремих предметів і явищ, об'єктивність, узагальнення й разом з тим важливі недоліки – меншу побутову пристосованість, найгірше розуміння необхідного порівняно з розумінням можливого. У мовленні хлопчиків переважають слова, що передають дії (дієслова і вигуки), дівчатка схильні до предметно-оцінної мови (іменники і прикметники, заперечення і твердження) [49].

Для розвитку центральної нервової системи в дітей шостого року життя характерне прискорене формування ряду морфофізіологічних ознак. Так, мозок шестирічної дитини становить уже близько 90% розміру кори головного



мозку дорослої людини. Бурхливо розвиваються лобові частки мозку. Завершується диференціація нервових елементів так званих асоціативних зон, у яких здійснюються процеси, що визначають успіх складних розумових дій, узагальнення, усвідомлення послідовності подій і причинно-наслідкових відносин, формування складних міжаналізаторських зв'язків [12, с. 4]. На шостому році життя вдосконалюються основні нервові процеси: збудження й особливо гальмування. У цей період життя дещо легше формуються всі види умовного гальмування. Удосконалення диференційованого гальмування сприятливо позначається на дотриманні дитиною правил поведінки. Властивості нервових процесів, особливо рухливість, розвинені недостатньо. Дитина часом повільно реагує на екстрене прохання, у необхідних випадках не може швидко за сигналом відштовхнутися, відскочити тощо.

На шостому році життя у фізичному розвитку дітей відбуваються суттєві зміни. Маса тіла дитини збільшується приблизно на 200 г, довжина тіла на 0,5 см на місяць. До шести років зріст дітей досягає в середньому 116 см, маса тіла – 21,5 кг, окружність грудної клітини – 56–57 см. Темп зростання від трьох до п'яти дещо сповільнюється порівняно з попередніми віковими періодами, але від п'яти до восьми років знову підвищується. Одночасно із загальним зростанням і збільшенням маси тіла відбуваються процеси анатомічних змін і функціонального розвитку всіх систем організму. Поступово відбувається окостеніння кістяка, зростає маса м'язів, підвищується працездатність дитячого організму. Поряд із цим для нього характерна швидка стомлюваність і виснаженість нервових клітин. Висока збудливість нервової системи, особливо рухових областей кори головного мозку, пояснює велику рухливість дітей шостого року життя [39, с. 38].

Сприйняття продовжує розвиватися за трьома основними напрямками: а) уявлення дітей про предмети, явища та їх властивості розширюються й поглиблюються відповідно до загальноприйнятих стандартів; б) способи використання предметів стають більш точними та обґрунтованими; в) дослідження предметів стають систематичними й послідовними. Різно зростає осмисленість сприйняття оточення. Розвиток сприйняття та наочно-образного мислення забезпечують дитині розуміння властивостей предметів і різних зв'язків між ними [33].

Розвиток образного мислення допомагає дітям користуватися планами, схемами, моделями в іграх та заняттях, змінюється характер запитань дітей до вихователя і батьків. Відбуваються суттєві зміни в мисленні: діти починають узагальнювати предмети не лише за зовнішніми функціональними ознаками, а й за внутрішнім. Вони можуть міркувати про певні предмети, спираючись на уявлення про них [9; 27; 38; 47]. Відбувається перелом і в розумінні причинності: діти починають розуміти, що причини явищ можуть полягати не лише в зовнішньому впливі на предмет, а й у властивостях самих предметів. Розвивається допитливість, виникають пізнавальні інтереси. Діти цікавляться творчими завданнями та способами їх вирішення [34].

Сьомий рік життя завершує період дошкільного дитинства. Істотні зміни відбуваються у фізичному розвитку дітей. Темп приросту маси тіла поступово знижується порівняно з темпом зростання – настає так званий «період витягування». На сьомому році життя довжина тіла становить 117,3–127,3 см; маса тіла – 20,4–28,8 кг. До кінця дошкільного віку поступово відбувається зміцнення кістково-м'язової системи й удосконалюються рухи дитини. Істотні зміни відбуваються також у центральній нервовій системі дитини. Мозок семирічної дитини досягає рівня розвитку мозку дорослої людини. Успіхи в розвитку рухів свідчать про наявність розвиненої «розумної волі».

Розвиваються всі види пам'яті, перш за все, образна й словесно-логічна [14]. У старшому дошкільному віці мислення дитини переходить на новий шабель розвитку. Її мислення – це відносно самостійний процес [10]. Одночасно мислення відокремлюється від практичних дій. Навіть не діючи з предметами, дитина може встановлювати зв'язки між ними [29]. Мислення дошкільників характеризують як конкретне й емоційне. Конкретність мислення свідчить про помітну перевагу першосигнальної діяльності нервової системи над другосигнальною, тому виникають труднощі в узагальненні. Емоційність мислення полягає в тому, що дитина сьомого року життя дуже жваво все переживає, колись щось обмірковує [51]. Розвиток мислення старшого дошкільника виявляється й у зміні його спрямованості. Дитині стають доступні не тільки практичні завдання, виконання яких вимагає мислення, а й пізнавальні завдання. Вона починає цікавитися зв'язками, причинами явищ, походженням предметів, а отже, активно використовувати мислення як спосіб пізнання світу. У дітей з'являється вміння самостійно, за власною ініціативою ставити перед собою нескладні завдання та спрямовувати свою увагу на їх виконання; розвиваються способи саморегуляції. У кінці дошкільного віку в дитини сьомого року життя формуються передумови для успішного переходу на наступний рівень освіти [31].

**Висновки.** Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що фізичний розвиток стимулюється руховою активністю дошкільника, яка виявляється в діях з предметами та іграшками, з однолітками й дорослими. Ці дії стають основою для оволодіння провідною діяльністю. Дитячий досвід збагачується в результаті самостійної активності дитини та об'єднує між собою фізичний розвиток і діяльність на основі засвоєння комплексу різних видів дій.

#### **Список використаної літератури**

1. Артемова Л. В., Янковская О. П. Дидактические игры и упражнения в детском саду. Киев : Радянська школа, 1977. 126 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / гол. ред. Н. О. Андрусич. Київ : Радянська школа, 1999. 62 с.
3. Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе. Москва : Учпедгиз, 1953. 156 с.
4. Богуславская З. М., Смирнова Е. И. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 1991. 207 с.

5. Богуш А. М. Занятия по развитию речи детей в дошкольных учреждениях. Київ : Радянська школа, 1979. 149 с.
6. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе. Киев : Радянська школа, 1984. 176 с.
7. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1991. 160 с.
8. Брушлинский Л. С. Психология мышления и кибернетика. Москва : Мысль, 1970. 59 с.
9. Булычева А. Решение познавательных задач: возможные формы занятий. *Дошкольное воспитание*. 1986. № 4. С. 69–72.
10. Венгер Л. Психологическая характеристика ребенка. *Дошкольное воспитание*. 1977. № 5. С. 40–43.
11. Венгер Л. Развитие способностей к наглядному пространственному моделированию. *Дошкольное воспитание*. 1982. № 3. С. 46–48.
12. Воспитание детей в старшей группе детского сада : пособие для воспитателя детского сада / под ред. В. В. Гербовой, Р. А. Иванковой и др. ; сост. Г. М. Лямина. Москва : Просвещение, 1984. 288 с.
13. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.
14. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте. *Собр. соч.* Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 300 с.
15. Галкина Л., Бобылева С. Нетрадиционные формы организации детей на занятиях. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 4. С. 23–25.
16. Давайте поиграем. Математические игры для детей / под ред. А. А. Столяра. Москва : Просвещение, 1991. 80 с.
17. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). Москва : Педагогика, 1972. 424 с.
18. Детская и педагогическая психология / под ред. Н. Д. Левитова. Москва : Просвещение, 1964. 142 с.
19. Детская психология / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Киев : Просвещение, 1988. 399 с.
20. Детская психология : учеб. для студентов пед. инс.-тов / под ред. Л. А. Венгера. Москва : Просвещение, 1985. 272 с.
21. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С. Л. Новоселовой. Москва : Просвещение, 1985. 144 с.
22. Зворыгина Е. Формирование элементов знаковой функции мышления в процессе игры. *Дошкольное воспитание*. 1982. № 10. С. 41–43.
23. Зинченко С. Н. Почему детям бывает трудно учиться? Київ : Радянська школа, 1990. 56 с.
24. Ибрагимов Х. И. Дифференцированность восприятия и операционный уровень мышления у детей 4–8 лет. *Вопросы психологии*. 1988. № 1. С. 158–162.
25. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. Книга для воспитателя детского сада / под ред. Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко и др. Москва : Просвещение, 1989. 127 с.
26. Ковалев А. Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей. Минск : Народная асвета, 1974. 114 с.
27. Комратова Н. Ознакомление с простыми техническими устройствами. *Дошкольное воспитание*. 1981. № 1. С. 42–43.
28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

29. Леонтьев А. Н. Проблемы развивающего обучения. Москва : Просвещение, 1974. 192 с.
30. Лурия А. Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии. Москва : АПН РСФСР, 1955. 124 с.
31. Максименко С. Д. Индивидуальные особенности мышления ребенка. Киев : Знание, 1977. 48 с.
32. Маркова А. К. Закономерности возрастного развития. *Советская педагогика*. 1988. № 9. С. 49–56.
33. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности. Киев : Радянська школа, 1995. 52 с.
34. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. Київ : Радянська школа, 1983. 96 с.
35. Мыслицкая Г. Планирование воспитательно-образовательной работы. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 11. С. 28–32.
36. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. Москва : МГУ, 1972. 151 с.
37. Павлова Т. О познавательном развитии детей. *Дошкольное воспитание*. 1996. № 3. С. 83–85.
38. Парамонова Л., Сафонова О. Проблема формирования обобщенных способов действий. *Дошкольное воспитание*. 1985. № 9. С. 48.
39. Педагогика : учеб. пособие для пед. училищ / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина и др. Москва : Просвещение, 1981. 367 с.
40. Перетятку М. Дидактическая игра как форма организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 7. С. 26–28.
41. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольников. Москва : Просвещение, 1977. 185 с.
42. Правильно ли воспитываем малыша / под ред. Л. Ф. Островской. Москва : Просвещение, 1979. 128 с.
43. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Дитина». Київ : Освіта, 1993. 269 с.
44. Програма виховання дітей дошкільного віку «Малюток» / під ред. З. П. Плохій. Київ : Освіта, 1991. 198 с.
45. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. Москва : Просвещение, 1966. 302 с.
46. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Поддьякова. Москва : Просвещение, 1984. 175 с.
47. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 10. С. 16–18.
48. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка-подросток-девушка : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1981. 128 с.
49. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Мальчик – подросток – юноша : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1982. 207 с.
50. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1989. 560 с.
51. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.

*Стаття надійшла до редакції 10.01.2018*

---

**Фунтикова О. А. Физическое развитие, детский опыт и деятельность дошкольников**

*В статье изложены теоретические основы физического развития ребенка, детский опыт двигательной активности, которая непосредственно связана с ведущим*

видом деятельности. Приведены доказательства взаимосвязи разных видов действий, которыми последовательно овладевает ребенок, что влияет на деятельность. Обоснованы положения о том, что смена одного вида деятельности следующим рассматривается как результат физического развития ребенка и обогащения его опыта. Рассмотрены примеры созревания нервной системы ребенка, его физической активности и игровой деятельности.

**Ключевые слова:** физическое развитие, дошкольники, детская деятельность, детский опыт.

#### **Funticova O. Physical Development, Children's Experience and Activities of Children of Preschool Age**

*The theoretical principles of the child's physical development, his children's experience and motor activity are described in the article. Physical development of the child is considered as anatomical and physiological changes that occur with age. The physical development of the child is the formation of perceptual, manipulative, subject-manipulative actions. In the childhood, this system of actions becomes more complicated. The child's actions are transformed from simple actions into complex ones. These actions are coordinated among themselves. The child's activity is formed on the basis of the system of actions. The child's activity can be seen as a game-manipulation, as a game in which the plot develops. Different types of activities directly affect the development of thinking, memory, attention, speech of the child. The article analyzes the relationship between the child's physical development and his activity. Children's experience of the child is always enriched by a system of perceptual, manipulative and subject-manipulative actions. Due to children's experience, children have the opportunity to master activities, for example, gaming. The adult creates conditions for the child's physical development, which affects the development of his mental functions: thinking, memory, speech. The child's thinking also depends on the environment in which his physical development takes place.*

*The theory of activity explains how the child develops with each age period. Child age has its own leading activity. Activity has signs: the dependence of the child's psyche on activity; within the leading activity there is a new activity; in the new activity the mental processes of the child are differentiated.*

**Key words:** physical development, preschool children, activity of preschool children, children's experience.

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.5.016:91:[316.77:005.336.2]

**В. В. БЕНЕДЮК**

кандидат педагогічних наук, доцент

**С. І. ОРЛОВА**

кандидат психологічних наук, доцент

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

### ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

*У статті розкрито технологічні варіанти формування комунікативної компетентності учнів в єдності з активізацією їх роботи на уроках географії. Доведено, що використання інноваційних підходів стимулює мотиваційну сферу й мислення школярів та створює основу для їх ефективного спілкування. Аналіз експериментальних матеріалів підтверджує, що впровадження інтерактивних технологій зумовлює творчий процес пізнання, у ході якого учні розвивають навички спілкування, долають комунікативні бар'єри та отримують позитивні емоції. Ефективне формування географічних знань передбачає організацію комунікацій на основі географічної карти та інших наочних матеріалів. Розроблені нами технологічні варіанти підтверджують, що впровадження проблемного підходу до формування знань відіграє особливу роль у забезпеченні ґрунтовних знань та розвитку творчого мислення школярів, що є основою для ефективного спілкування в процесі пізнання. Доведено високу ефективність формування комунікативної компетентності учнів при використанні краєзнавчого принципу навчання. Зокрема, використання інформації про свій край сприяє розвитку навичок спілкування, що ґрунтуються на знаннях і життєвому досвіді школярів. Дослідження засвідчили, що результативність формування комунікативної компетентності учнів підвищується за умови поєднання різноманітних видів їх діяльності, поступового ускладнення змісту пошукових завдань з урахуванням вікових характеристик та психологічних особливостей школярів.*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, школярі, географія, навчання.

Останніми роками для методики навчання географії характерні окремі новаторські підходи, які спрямовані, передусім, на формування компетентної особистості. Виходячи з актуальності проблеми, ми дослідили методичні особливості формування комунікативної компетентності школярів. За нашим задумом, досягнення відповідних результатів забезпечується шляхом активізації пізнавальної діяльності учнів на основі впровадження інноваційних технологій.

У сучасній національній школі закладено певну методичну систему, спрямовану на формування компетентної особистості. Провідні аспекти відповідної роботи розкрито в працях Т. С. Євтушевської, С. Д. Максименка, В. І. Садкіної, О. М. Топузова та ін. Зокрема, О. М. Топузов у підручнику із загальної методики навчання географії характеризує комуніка-

тивні компетенції як такі, що «передбачають володіння учнями способами взаємодії з суспільним оточенням і навичками роботи у групі та колективі; їхню здатність виконувати різноманітні соціальні ролі; вміння школярів презентувати себе, свою школу і країну у ситуації міжкультурного спілкування, а також здатність учнів виступати з усними повідомленнями, ставити запитання, дискутувати і вести ділове спілкування в усній або письмовій формі» [6, с. 12]. Зокрема, С. Д. Максименко у посібнику із загальної психології обґрунтовує теоретичні основи спілкування особистості у нерозривному зв'язку з її діяльністю [3, с. 111–121].

Актуальні підходи до методики формування комунікативної компетентності учнів систематично відображаються в науково-методичному журналі «Географія». Відповідні технології засновані на обґрунтуванні передового педагогічного досвіду впровадження інноваційних процесів (у поєднанні з традиційними) та спрямовані на розвиток спілкування особистості при формуванні географічних знань.

*Метою статті* є обґрунтування технологій формування комунікативної компетентності школярів на уроках географії в загальноосвітній школі. Нами поставлено такі завдання: 1) обґрунтувати варіанти технологій, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів, шляхом інтерактивного навчання; 2) розкрити окремі прийоми формування комунікативної компетентності учнів на основі проблемного підходу та краєзнавчого принципу навчання; 3) визначити дидактичні умови, які забезпечують ефективне формування комунікативної компетентності учнів при вивченні географії.

Формування комунікативної компетентності учнів сприяє їх підготовці до подальшої практичної діяльності. Ефективного спілкування школярів досягають на основі їх ґрунтовних знань, умінь і навичок. Для отримання відповідних результатів сучасний учитель повинен усвідомлювати процес навчання як активну пізнавальну роботу учнів, у ході якої необхідно забезпечити організацію їх самостійної та творчої діяльності.

Ефективність формування комунікативної компетентності школярів підвищується завдяки впровадженню в навчальний процес інноваційних технологій (поєднуються з традиційними). Зокрема, у ході дослідження встановлено високу результативність інтерактивного навчання. Його впровадження спрямовано на спілкування у формі діалогу, на взаємонавчання, на розвиток умінь школярів вести ділову розмову, аргументувати власні думки. Творча взаємодія й доброзичливість на уроці забезпечують інтелектуальну впевненість і позитивний емоційний стан кожного учня. Відповідно, у школярів формуються ґрунтовні знання та вміння використовувати їх у подальшій практичній діяльності.

Педагогічний досвід свідчить, що досить поширеною серед інтерактивних форм навчання є організація групової роботи учнів. Зокрема, при вивченні розділу «Розвиток географічних знань про Землю» у курсі загальної географії (6 клас) однією з таких технологій може бути організація

роботи школярів у формі навчальної конференції. Діяльність учнів на уроці передбачає попередню підготовку. Зокрема, шестикласники опрацьовують тему: «Відкриття нових земель та навколосвітні подорожі». Учителю розподіляє учнів на окремі групи та визначає навчальні завдання для кожної з них. Скажімо, одна з груп учнів – це «ерудити», які опрацьовують належні літературні джерела та готують відповідні презентації. На основі підготовлених матеріалів вони здійснюють уявні мандрівки, розкриваючи зміст питань, визначених навчальною програмою, зокрема: подорожі Марко Поло, пошуки морського шляху в Індію, відкриття Америки Христофором Колумбом, перше кругосвітнє плавання під керівництвом Фернана Магеллана, відкриття Австралії й Антарктиди [1, с. 15].

Друга група учнів – це «журналісти», завданням яких є підготовка запитань для спілкування. Після виступу кожного школяра-«ерудита» проходить активне обговорення сутності питання, до якого залучаються всі учні класу. Педагог спрямовує роботу груп, створюючи сприятливі умови для успішного розв'язання ними навчальних завдань. На цьому етапі завдання педагога – організувати діалог так, щоб висловлювання переходили від одного учня до іншого. Він має керувати ходом спілкування, щоб розмова не перетворилася на монолог. Учні обмінюються інформацією, діляться власними ідеями, і кожен з них бере участь у вирішенні загальної проблеми.

Третя група учнів представлена «учнями-педагогами», які підбивають підсумки кожного виступу. Безперечно, на кожному з етапів роботи відповідні узагальнення робить учитель. Під час оцінювання знань потрібно враховувати активність учнів на занятті, творчість тощо. Такий підхід до освоєння знань сприяє формуванню особистісного ставлення учнів до різних подій, створює можливість вільного висловлювання думок школярами, навчає їх з повагою ставитись до суджень однокласників.

На всіх етапах вивчення географії важливою умовою формування комунікативної компетентності учнів є спілкування на основі використання географічної карти та інших наочних матеріалів. Ефективність їх застосування можна забезпечити шляхом поєднання різних засобів, методів і прийомів роботи з урахованням вікових особливостей учнів.

Розвитку ініціативи та креативності учнів сприяє проведення ними навчальних досліджень, на основі яких організовується активне спілкування. Одним із таких підходів може бути поєднання традиційного навчання з використанням проектних технологій. Зокрема, при вивченні теми «Туризм» у курсі географії «Україна і світове господарство» (9 клас) школярі беруть участь у розробці проекту з розвитку туристичного бізнесу у своєму регіоні [1, с. 65]. Складання проекту передбачає володіння дев'ятикласниками необхідною базою знань, умінь і навичок. Виходячи із цього, ми зосереджуємо увагу на попередній підготовці учнів до відповідної роботи, у ході якої використовували різні методи та прийоми, які активізують навчально-пізнавальну діяльність дев'ятикласників і забезпечують формування



їх комунікативної компетентності. Зокрема, наш технологічний варіант передбачає попереднє узагальнення знань учнів на уроці, у процесі якого дев'ятикласники обґрунтовують роль туризму для розвитку малого й середнього бізнесу та розкривають особливості природних рекреаційних ресурсів у різних регіонах України.

Практичний досвід роботи вчителів свідчить, що при підготовці учнів до складання проектів у ході узагальнення знань ефективним є використання прийому «синтез ідей». Він дає змогу школярам генерувати різні думки однокласників. Зокрема, учитель ставить завдання: запропонувати ідеї щодо розвитку туристичного бізнесу у своєму регіоні. Метою відповідної діяльності є збір якомога більшої кількості ідей на основі активізації мислення учнів шляхом спілкування. Роботу організують так, що практично всі учні залучаються до процесу пізнання. Успіх діяльності значною мірою залежить від педагога, який повинен створити творчу, невимушену атмосферу, вміло скеровувати хід комунікації, вдало ставити стимулювальні питання, давати відповідні підказки тощо.

Для вчителя важливо спрямувати навчальний процес так, щоб звільнити учнів від психологічних бар'єрів (соромливості, замкнутості тощо), які можуть виникати при різній глибині їх знань та при різних поглядах щодо ситуації спілкування. Перешкоди в комунікації можуть мати також психологічний характер, що пов'язано з індивідуальними психологічними особливостями школярів, а також з їх ставленням один до одного в колективі. Для забезпечення ефективної роботи педагог повинен спрямувати діяльність упродовж уроку на розкриття позитивних якостей кожного учня та на створення позитивної емоційної атмосфери. Високої результативності спілкування досягають шляхом заслуховування без критики ідей кожного з учнів, заохочуючи різні жарти. При цьому в дев'ятикласників розвиваються навички долати комунікативні бар'єри. Відбір оптимальних ідей, необхідних для складання проекту, учитель проводить сумісно з учнями, виділяючи час для їх аналізу й осмислення. Такий підхід розвиває вміння школярів висловлювати та обґрунтовувати власні думки, на основі аналізу різних ідей робити ґрунтовні висновки. Кожен школяр має можливість врахувати думки однокласників при розробці власного проекту.

Отримавши належну підготовку, учні складають особисті оригінальні проекти, спрямовані на розвиток туристичного бізнесу в своєму регіоні. Така робота може бути як індивідуальною, так і груповою (4–5 учнів). Захист проектів з відповідними презентаціями проходить на наступному уроці. При цьому педагог організовує діяльність учнів, спрямовуючи її на активізацію творчого потенціалу кожного доповідача та на успішне розкриття ним проведених досліджень. Виступи учнів з результатами власних досліджень дають їм змогу набувати досвіду спілкування у творчій атмосфері та забезпечують потребу кожного школяра в самореалізації. При оцінюванні знань враховують активність учнів на занятті, творчість тощо. Створення та обговорення школярами власних проектів дає змогу виявити

індивідуальні судження учнів, забезпечує розвиток їх навичок застосовувати знання в різних життєвих ситуаціях, навчає вести ділову розмову та приймати продумані рішення.

Дослідження підтверджують, що високої результативності розвитку комунікативної компетентності учнів досягають на основі проблемного підходу до процесу формування їх знань. Відповідні технології враховують психологічні особливості мислення особистості та спонукають її до самостійного пізнання. Навчання організовується шляхом створення проблемних ситуацій та їх вирішення.

Технологічні особливості формування знань на основі постановки навчальних проблем перед учнями ми досліджували при вивченні кліматотворчих чинників (6 клас). Зокрема, аналізуючи розподіл сумарної сонячної радіації на основі роботи з картою, школярі встановлюють, що в тропічному кліматичному поясі вона вища, ніж на екваторі (на прикладі Африки). Попередньо в них сформовані знання про зменшення сумарної сонячної радіації від екватора до полюсів. Таким чином, перед шестикласниками постає проблемне питання: чому в тропічних широтах більша кількість сумарної сонячної радіації, ніж на екваторі?

Перш за все, школярі мають усвідомити проблему та розкрити суперечність між раніше сформованими закономірностями й новою інформацією, відображеною в проблемному питанні. У ході подальшого спілкування учні висловлюють свої думки, спрямовані на формулювання гіпотези пошуку відповіді. Для активізації навчальної діяльності школярів одним з варіантів може бути використання педагогом методу «мікрофон». Такий підхід сприяє зменшенню психологічної напруги в ході висловлювань учнів. Умовний мікрофон передається по черзі від учня до учня. Кожен школяр, отримавши його, повинен лаконічно висловити власну гіпотезу вирішення проблеми. Спілкування учнів спрямоване на обмін навчальною інформацією. Підсумовуючи різні думки, шестикласники усвідомлюють, що існують інші чинники, які впливають на розподіл сумарної сонячної радіації. Використання відповідних прийомів розвиває навички спілкування школярів, навчає їх критично мислити та спонукає до розумової діяльності.

На наступному етапі роботи учні повинні довести правильність гіпотези. Вони мають змогу зробити свої «відкриття» на основі як власних, так і колективних ідей та думок. Учитель організовує роботу шестикласників з географічними картами в поєднанні з осмисленням теоретичного аспекту їх знань. Школярі пригадують про вплив хмарності на зменшення сумарної сонячної радіації. Вони відтворюють інформацію про те, що над екватором формується область низького атмосферного тиску, і небо вкрите хмарами, що зумовлює зменшення кількості сумарної сонячної радіації. Такі прийоми роботи сприяють розвитку зв'язного мовлення учнів, навчають їх аналізувати, синтезувати, порівнювати, виділяти головне, робити узагальнення й висновки.

Завершується вирішення проблеми загальним підсумком учителя, при якому досліджувані причинно-наслідкові зв'язки учнів глибшають та формуються нові знання. Практичний досвід роботи вчителів підтверджує, що проблемний підхід сприяє формуванню світогляду школярів, логічного й критичного їх мислення та ґрунтовних знань, які є основою для розвитку комунікативної компетентності.

Передовий педагогічний досвід свідчить про високу результативність формування комунікативної компетентності школярів при використанні технологій, які ґрунтуються на краєзнавчому принципі навчання. Доведено зростання його ефективності при поєднанні різних форм роботи в процесі організації навчального пошуку школярів. Скажімо, при вивченні географії «Україна у світі: природа, населення» (8 клас) навчальною програмою передбачено проведення досліджень під час екскурсії на тему: «Ознайомлення з об'єктами природи своєї місцевості» [1, с. 53]. Організуючи краєзнавчий пошук, ми виходимо з того, що проведення досліджень у докільці базується на тих знаннях, які учні попередньо отримали на уроках. У ході екскурсії педагог скеровує пошукову роботу школярів на розширення та поглиблення вже сформованих знань. Організація творчої діяльності учнів на основі об'єктів рідного краю створює умови для активного їх спілкування, забезпечує розвиток навичок узагальнювати різні ідеї однокласників, навчає розуміти партнерів по спілкуванню, формує глибокі знання. Результатом проведених досліджень є самостійне розкриття восьмикласниками нових понять та закономірностей. У свою чергу, на наступному уроці нові географічні знання певною мірою розкриваються в ході діалогу на основі переосмислення інформації, зібраної учнями під час екскурсії. Забезпечення єдності пошукової діяльності учнів на уроці та в позаурочний час сприяє формуванню глибоких знань у них і розвитку навичок спілкування в різних ситуаціях, які ґрунтуються на знаннях та життєвому досвіді.

Проведені дослідження підтверджують зростання результативності формування комунікаційної компетентності учнів на основі взаємозв'язку різних форм їх роботи. Відповідна діяльність потребує поступового ускладнення змісту пошукових завдань, передбачених для виконання учнями, та врахування їх вікових характеристик і психологічних особливостей.

Високу результативність у процесі вивчення географії має організація дискусії, що створює умови для демонстрування учнями вже сформованих комунікативних навичок і різнобічного їх розвитку. Вона передбачає пізнання істини шляхом колективного обговорення спірної проблеми. Відповідна робота вимагає ретельної попередньої підготовки і від педагога, і від учнів. У ході дискусії вчитель має організувати діалог у групі, чітко формулювати питання, бачити всіх і кожного в діяльності, вчасно спрямовувати роботу на пошук раціональних шляхів вирішення проблеми. Ефективній дискусії властиві активність і творчість учнів, що спонукають їх на пошук вирішення проблеми.

Від учнів вимагається чітке та обґрунтоване висловлювання суджень, які можуть бути як особистими, так і спиратися на інші погляди. Одним із варіантів, що сприяє розвитку навичок учнів чітко висловлювати й аргументувати свою думку, може бути використання «методу-прес». Його структура включає: висловлювання учня щодо власної позиції (думки); обґрунтування підтверджень, доказів своїх думок; наведення відповідних прикладів; формулювання узагальнень і висновків. Для уроку характерний високий темп роботи та невимушене спілкування, яке забезпечує цікавий, необхідний процес навчання, що має високу ефективність розвитку комунікаційної компетентності.

Педагогічний досвід свідчить, що на результативність процесу спілкування впливає невербальна техніка вчителя. Вона включає жести, міміку, рухи, тон мови, темп промови, паузи тощо. Майстерне використання позамовних засобів комунікації сприяє підвищенню якості формування знань учнів та посилює виховний вплив особистості педагога.

### ***Висновки.***

1. Для результативного формування комунікативної компетентності учнів необхідно, щоб педагог усвідомлював навчально-виховну роботу як активний процес, що вимагає від учнів самостійності та творчості.

2. Ефективність формування комунікативної компетентності школярів підвищується при впровадженні в навчальний процес інноваційних технологій. Зокрема, у ході дослідження встановлено високу результативність інтерактивного навчання, яке спрямоване на спілкування у формі діалогу, на взаємонавчання, що забезпечує ґрунтовні знання учнів, позитивний їх емоційний стан та є передумовою для підготовки учнів до подальшої практичної діяльності.

3. Важливою умовою формування комунікативної компетентності учнів є організація діалогу на основі використання географічної карти та інших наочних матеріалів. Ефективність відповідної діяльності зростає при організації спілкування школярів на основі поєднання різних методів і прийомів роботи.

4. Дослідження підтверджують, що впровадження проблемного підходу до формування знань відіграє особливу роль у розвитку творчого мислення школярів, яке є основою для ефективного спілкування в процесі пізнання.

5. Використання технологій, які ґрунтуються на краєзнавчому принципі навчання, сприяє розвитку навичок спілкування учнів на основі сформованих знань та життєвого досвіду.

6. Доведено, що результативність розвитку навичок спілкування учнів підвищується за умови поєднання різних видів діяльності, поступового ускладнення змісту пошукових завдань з урахуванням вікових характеристик учнів та їх психологічних особливостей.

Проведені нами дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. При формуванні комунікативної компетентності учнів відчувається необ-

хідність продовжити пошуки, спрямовані на більш детальне вивчення невербальної техніки вчителя.

#### Список використаної літератури

1. Географія. 6–9 класи. Навчальна програма загальноосвітніх навчальних закладів. *Географія*. 2017. № 17–18 (333–334). С. 2–67.
2. Євтушевська Т. С. Компетентнісний підхід під час викладання географії. *Географія*. 2016. № 1–2 (293–294). С. 2–16.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник. Київ, 2008. 272 с.
4. Приймак О. М. Формування соціальної компетентності учнів через проектну діяльність. *Географія*. 2016. № 3–4 (295–296). С. 8–11.
5. Садкіна В. І. Компетентності – обговорюємо, тлумачимо, звикаємо до нових підходів. *Географія*. 2016. № 19–20 (311–312). С. 2–5.
6. Топузов О. М., Самойленко В. М., Вішнікіна Л. П. Загальна методика навчання географії : підручник. Київ, 2012. 512 с.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2018

#### **Бенедюк В. В., Орлова С. И. Технологии формирования коммуникативной компетентности учеников на уроках географии**

*В статье раскрываются технологические варианты формирования коммуникативной компетентности учеников в единстве с активизацией их работы на уроках географии. Доказано, что использование инновационных подходов стимулирует мотивационную сферу и мышление школьников, создавая основу для эффективного общения. Анализ экспериментальных материалов подтверждает, что внедрение интерактивных технологий способствует творческому процессу познания, в ходе которого ученики развивают навыки общения, преодолевают коммуникативные барьеры и получают положительные эмоции. Эффективное формирование географических знаний предусматривает организацию коммуникаций на основе географической карты и других наглядных материалов. Разработанные нами технологические варианты подтверждают, что внедрение проблемного подхода к формированию знаний играет особую роль в обеспечении основательных знаний и развитии творческого мышления школьников, которое является основой для эффективного общения в процессе познания. Доказана высокая эффективность формирования коммуникативной компетентности учеников при использовании краеведческого принципа обучения. В частности, использование информации о своем крае побуждает к общению и содействует развитию навыков, которые основываются на знаниях и жизненном опыте учеников. Исследования подтверждают, что результативность формирования коммуникативной компетентности учеников повышается при условии сочетания разных видов их деятельности, постепенного усложнения содержания поисковых задач с учетом возрастных характеристик и психологических особенностей школьников.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, школьники, география, обучение.

#### **Benedyuk V., Orlova S. Technologies of Formation of Communicative Competence Studying at Geography Lessons**

*Formation of communicative competence of school students happens in unity to activation of educational and cognitive process. In article technological options of work studying at geography lessons, aimed at the development of skills of their communication by the organization self-contained and creativity of activity reveal. It is proved that use of innovative approaches stimulates the motivational sphere and thinking of school students, creating a basis for efficient communication. The analysis of the experimental materials confirms high effectiveness of the interactive technologies directed to mutually tutoring's in the form of dialogue during which each person influences other school students and in turn,*

*gains new experience under the influence of the collective ideas. It is proved that such approach provides formation of profound knowledge, creates a positive emotional condition of pupils, and is a prerequisite for preparation them to further practical activities. At all stages of studying of geography process of formation of knowledge needs communication on the basis of use of the map and other visual materials. Researches showed that the effectiveness of the corresponding communications can be provided at a combination with the teacher of various methods and working methods. The technological options developed by us confirm that introduction of problematic approach to formation of knowledge plays a special role for ensuring fundamental knowledge and development of creative thinking of school students, is a basis for efficient communication in the course of knowledge. High performance of formation of communicative competence of pupils when using the local history principle of training at lessons is proved. In particular, information on the edge induces pupils to communication and contributes to the development of the skills based on their knowledge and life experience. Researches confirm that the effectiveness of formation of communicative competence of school students increases on condition of a combination of different types of their activity, gradual complication of maintenance of search tasks taking into account age characteristics and psychological features of pupils.*

**Key words:** *communicative competence, school students, geography, studying.*

УДК 373.3.016:37.02

**Т. В. БОЙКО**

викладач-методист

**С. П. ДЕНИСОВА**

викладач

**О. В. КУЗЬМИЧ**

викладач

Луцький педагогічний коледж

## КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто розвиток критичного мислення як засіб формування інтелектуальної культури учнів. Доведено, що школяр, який уміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації й оцінювання навчальної інформації, здатен виділяти в тексті суперечності та типи присутніх у ньому структур, аргументувати свою думку, спираючись не лише на логіку, але й на уяву співрозмовника. Критично мислячий учень уміє ефективно взаємодіяти з інформаційним простором, принципово приймаючи можливість співіснування різноманітних позицій у межах загальнолюдських цінностей. На основі аналізу підходів до трактування цього складного поняття у статті під критичним мисленням запропоновано розуміти здатність учня чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знаходити, обробляти та аналізувати інформацію; логічно будувати свої думки, наводити переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції.*

**Ключові слова:** мислення, критичне мислення, інтелектуальна культура.

Однією з причин недостатнього демократичного розвитку суспільства є те, що значна частина людей не готова до свідомої участі в цьому процесі, не здатна самостійно й критично осмислювати складності реального життя. Від наявності чи відсутності вищезгаданих рис залежить певною мірою доля суспільства. Увага до розвитку критичного мислення в цьому плані є не лише наслідком демократичного способу життя, а й чинником його формування. Сформована соціальна ситуація якісно по-новому поставила проблему розвитку критичного мислення учнів, зажадала педагогічного переосмислення змісту цього поняття. Перед сучасною школою постало завдання – виховати людину незалежну, вільну, здатну відстоювати власну думку, аналітично розглядати досліджувану сферу, що передбачає розкладання, розчленовування, дослідження витоків, елементарних принципів, на підставі яких міркування школяра мають перетворитися на доказові. Тому розвиток критичного мислення потрібен не лише самому учневі, а є незаперечною умовою суспільного прогресу [6, с. 130–137].

Проблема розвитку критичного мислення є одним із загальнонавчальних напрямів у закордонній педагогіці та психології. Зокрема, над цим питанням працюють Д. Брунер, Дж. Гілфорд, М. Ліпман, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, В. Оконь та ін. Дослідження ро-

звітку критичного мислення спираються на загальні принципи й закономірності, розроблені вітчизняними вченими, такими як: В. Біблер, А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Н. Дайрі, З. Калмикова, Г. Костюк, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, С. Максименко, М. Махмутов, С. Рубіншейн, Б. Теплов, О. Тихомиров, В. Шубинський. У педагогіці ці питання розробляють С. Векслер, С. Заїр-Бек, М. Кларін, А. Ліпкіна, О. Марченко, І. Мороченкова, Л. Рибалка, В. Синельников, Р. Суровцева та ін.

**Мета статті** – простежити розвиток критичного мислення як засіб формування інтелектуальної культури учнів. Інтелектуальна культура особистості є одним зі структурних компонентів особистісної культури.

Аналіз літератури з проблеми дослідження (А. Алексюк, І. Ладенко, В. Лозова, Є. Сковін, М. Чошанов та ін.) дав змогу дійти висновку, що інтелектуальна культура учня – це рівень розвитку його особистості у сфері інтелектуальної діяльності. Мислення є складним психологічним і соціально-історичним феноменом, предметом комплексних, міждисциплінарних досліджень.

Мислення, на відміну від інших процесів життєдіяльності індивіда, відбувається відповідно до певної логіки й виникає в проблемній ситуації. У структурі мислення можна виділити такі розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація тощо. Основними з них є аналіз і синтез. Інші похідні від перших двох, оскільки немає жодної розумової дії, яка б не містила в собі аналіз і синтез. У мисленні кожної людини є свої особливості, включені до відносно стійкої структури розумових здатностей. Ці розбіжності в мисленні називають якостями розуму. Таким чином, мислення має безліч наукових тлумачень із позицій наук, що вивчають це явище.

Ми будемо керуватися визначенням, згідно з яким мислення – це процес пізнавальної діяльності індивіда або людей, для якого характерне узагальнене та опосередковане відбиття дійсності. Серед розмаїття видів мислення існує й розподіл на творче та критичне мислення. Тут творче мислення розглядають у зовсім іншому ракурсі, ніж порівняно з репродуктивним. Такий підхід уперше був застосований у працях американських психологів (Г. Ліндсая, Р. Ф. Томпсона, К. С. Халла). Учені визначили творче мислення як мислення, результатом якого є відкриття принципово нового чи вдосконаленого вирішення того чи того завдання, а критичне мислення – як перевірку запропонованих рішень з метою визначення галузі їх можливого застосування. Творче мислення, спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки й дефекти. Для ефективного вирішення завдань необхідні обидва види мислення [2, с. 130–145].

Про важливість цілеспрямованого розвитку критичного мислення учня в процесі навчання йшлося й раніше. Серед найбільш відомих підходів є критичний метод Сократа, що дає змогу обґрунтовувати свою позицію (наприклад, пропоноване або вже ухвалене рішення); викривати помилки, допущені в міркуванні опонентом; наводити аргументи на користь



адекватності використовуваного фрагмента знання [5, с. 97–110]. На пост-радянському просторі цілісну технологію розвитку критичного мислення учнів почали розглядати лише в середині 90-х років минулого століття, послуговуючись результатами сучасних досліджень цієї галузі вчених Заходу (К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн та ін.) і вітчизняних науковців (С. Заїр-Бек, І. Загашев, М. Кларін, М. Чошанов та ін.).

Зазвичай поняття «критичне мислення» пов'язують з пошуком недоліків, помилок. Коли ми говоримо: «Він мислить занадто критично», – то маємо на увазі зайву недовірливість людини, її небажання приймати щонебудь на віру. Проте в педагогічній науці та передовій педагогічній практиці цей термін найчастіше пов'язують із високим рівнем свідомості процесу навчання, причому не лише з боку вчителя, але (що принципово важливо для освітньої технології розвитку критичного мислення) з боку учня. Педагоги-практики особливо виділяють цінність осмисленого навчання, про яку писав ще Л. Виготський у праці «Педагогічна психологія» [4].

Школяр, який уміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації й оцінювання навчальної інформації, здатний виділяти в тексті суперечності та типи присутніх у ньому структур, аргументувати свій погляд, спираючись не лише на логіку, а й на уяву співрозмовника. Такий учень відчуває впевненість у роботі з різними типами інформації, може ефективно використовувати найрізноманітніші ресурси. На рівні цінностей учень, який критично мислить, уміє ефективно взаємодіяти з інформаційним простором, принципово приймає можливість співіснування різноманітних поглядів у межах загальнолюдських цінностей [4]. Проаналізувавши наведені формулювання, ми будемо розуміти під критичним мисленням здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знаходити, обробляти й аналізувати інформацію; логічно будувати свої думки, наводити переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції (Н. Новолокова) [1, с. 125–128].

Властивостями критичного мислення, які дають змогу усвідомлювати його як особистісне досягнення індивіда, на погляд І. Мороченкової, є:

- 1) рефлексивність (уміння працювати не лише зі знаннями, а й з власними способами одержання знань);
- 2) прагматичність (уміння застосовувати отримані знання на практиці);
- 3) суб'єктність («особистісність» одержуваного знання, присвоєння його людиною, убудованість у систему досвіду) [3, с. 12–18].

Для виявлення доцільних засобів підвищення рівня розвитку критичного мислення учнів проведено інтерв'ювання 10 вчителів початкової ланки. Подаємо орієнтовні питання нашої співбесіди:

1. Як Ви розумієте поняття «критичне мислення»?
2. Чи потрібно розвивати цю якість у підростаючого покоління?
3. Чи знаєте Ви про способи розвитку критичного мислення дитини?

4. Що, на Вашу думку, сприяє розвитку критичного мислення учнів?

5. Чи використовуєте Ви у своїй роботі спеціальні методи, форми, прийоми з розвитку критичного мислення? Які саме?

6. Які труднощі Ви відчуваєте щодо розумового розвитку учнів? Чим, на Вашу думку, вони зумовлені?

Підсумовуючи результати опитування 10 вчителів початкової школи, відзначаємо, що всі вони на достатньому та високому рівні володіють поняттям «критичне мислення», 6 з них спеціально досліджували проблему розумового розвитку учнів на уроках, активізації навчання, упровадження інтерактивних, продуктивних технологій, методу проєктів, 1 учитель працює за технологією розвитку критичного мислення. Усі опитані нами вчителі упевнені в необхідності розвитку в учнів критичного мислення як умови їхнього особистісного становлення в сучасному суспільстві; 80% не перебільшеного значення надають спеціальній роботі з навчання учнів розумових прийомів, упровадженню проблемних методів навчання, спеціальних навчально-творчих вправ, завдань на активізацію розумових процесів, практикумів, тренінгів, інтелектуальних змагань і конкурсів, класифікаційних та узагальнювальних схем тощо. Проте таку роботу в системі проводить лише 1 з опитаних нами вчителів, 40% вказали, що тільки час від часу, а 50% вважають, що розвиток критичного мислення учнів є побічним продуктом навчально-пізнавальної діяльності. До основних умов, що сприяють ефективному розвитку критичного мислення учнів на уроках, учителі зарахували особистісно орієнтований підхід у навчанні (60%), діяльнісний підхід (90%), упровадження проблемного навчання (100%), активних форм і методів (100%), інтерактивних методів (90%), продуктивного навчання (100%).

Серед труднощів, що заважають розвитку критичного мислення учнів, були названі брак часу на уроках, який потрібен для засвоєння великої кількості фактологічного матеріалу; відсутність розробленої системи з розвитку розумових якостей учнів; низький рівень інтересу школярів до навчання, розвитку власних якостей у навчанні; неузгодженість вимог сім'ї та школи у формуванні особистості дитини.

Таким чином, дослідження стану проблеми розвитку критичного мислення учнів при вивченні дисциплін початкової школи дало змогу виявити низку труднощів, а саме: незважаючи на підвищену увагу до цієї проблеми на рівні державних вимог, не існує цілісної розробленої системи з розвитку критичного мислення учнів засобами навчальних предметів, тому така робота на уроках не набуває належного статусу й розглядається як побічний результат навчально-пізнавальної діяльності; більшість уроків проводиться на низькому емоційному рівні, а застосовувані дидактичні засоби не надають учневі змоги набути необхідного досвіду дослідження й вивчення природи, способів критичного оцінювання фактів і явищ життя. Як наслідок, недостатній рівень розвитку в учнів критичного мислення, що пояснюється формалізмом як у знаннях школярів, так і в їхньому ставленні

до навчального процесу, що спричиняє невміння застосовувати теорію на практиці та перевагу пам'яті над розумінням, знижує якість навчання. Звісно, учні початкових класів перебувають ще в процесі свого особистісного становлення, тому в учителя є час для розвитку в них необхідних якостей критичного мислення.

До доцільних чинників розвитку критичного мислення учнів, на нашу думку, належать такі, як: урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів у способах організації їх діяльності на уроках; гармонізація емоційного й інтелектуального факторів навчання; проблематизація змісту навчального матеріалу; забезпечення взаємозв'язку урочної та позаурочної роботи з предметів початкової ланки.

**Висновки.** З'ясовано, що мислення є складним психологічним і соціально-історичним феноменом, предметом комплексних, міждисциплінарних досліджень. Його розглядають як процес пізнавальної діяльності індивіда або людей, для якого характерне узагальнене й опосередковане відбиття дійсності. Інтерес до розвитку критичного мислення як освітньої технології з'явився в Україні близько десяти років тому. Натомість в освіті США та Канади цей напрям сучасної освіти розвивається вже майже півстоліття. Значна кількість ідей і положень такого підходу витримали перевірку часом.

Проаналізувавши чимало підходів до трактування цього складного поняття, у поданій статті під критичним мисленням розуміємо здатність учня чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знаходити, обробляти й аналізувати інформацію; логічно будувати свої думки, наводити переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції.

Таким чином, визначення критичного мислення відбулося через перелік його ознак і показників, які було об'єднано в мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, діяльнісний та творчий компоненти критичного мислення, що слугували в подальшому критеріями його розвитку при вивченні дисциплін початкової ланки.

#### **Список використаної літератури**

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-укл. Н. П. Наволокова. Харків : Основа, 2009. 176 с.
2. Линдсней Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф. Творческое и критическое мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1981. С. 130–145.
3. Мороченкова И. А. Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета. *Проблемы высшего и среднего образования*. 2005. № 6. С. 12–18.
4. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении : підручник. Київ. 2001. URL: <http://noelrt.com> (дата звернення: 04.02.2018).
5. Сорина Г. В. Критическое мышление: История и современный статус. *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2003. № 6. С. 97–110.
6. Суровцева Р. Педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2009. Вип. XIV. С. 130–137.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2018*

**Бойко Т. В., Денисова С. П., Кузьмыч О. В. Критическое мышление как средство формирования интеллектуальной культуры учащихся начальной школы**

*В статье рассмотрено развитие критического мышления как средство формирования интеллектуальной культуры учащихся. Доказано, что школьник, который умеет критически мыслить, обладает разнообразными способами интерпретации и оценки учебной информации, способен выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику, но и на воображение собеседника. Критически мыслящий ученик умеет эффективно взаимодействовать с информационным пространством, принципиально принимая возможность сосуществования различных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей. На основе анализа подходов к трактовке этого сложного понятия в статье под критическим мышлением предложено понимать способность ученика четко выделить проблему, которую необходимо решить; самостоятельно находить, обрабатывать и анализировать информацию; логично строить свои мысли, приводить убедительную аргументацию; способность мыслить мобильно, выбирать единственно правильное решение проблемы; быть открытым к восприятию мыслей других и одновременно принципиальным в отстаивании своей позиции.*

**Ключевые слова:** мышление, критическое мышление, интеллектуальная культура.

**Boyko T., Denysova S., Kuzmych O. Critical Intelligence as the Formation of Intellectual Culture of Primary School Schools**

*The article deals with the development of critical thinking as a means of forming the intellectual culture of students. It is proved that a student who is able to think critically, has a variety of ways of interpreting and evaluating educational information, is able to highlight the contradictions in the text and the types of structures represented in it, to argue his point of view, relying not only on logic, but also on the imagination of the interlocutor. A critical thinking student can effectively interact with the information space, taking the principle of the possibility of coexistence of various points of view within the framework of universal values. Analyzing many approaches to the interpretation of this complex concept, in the given work, under critical thinking, we understand the student's ability clearly identify the problem that needs to be solved; independently find, process and analyze information. It is logical to build up your thoughts, to make convincing arguments. It develops the ability to think creatively, to choose the only correct solution to the problem; to be open to the perception of the thoughts of others and at the same time crucial in defending its position. Studying the state of the problem of the development of critical thinking of students in the study of disciplines in primary school has revealed a number of difficulties, namely: in spite of the increased attention to this problem at the level of state requirements, there is no holistic developed system for developing critical thinking of students by means of subjects studying, and therefore such work at the lessons does not acquire proper status and is considered as a by-product of educational and cognitive activity; most of the lessons are conducted at a low emotional level, and the applied didactic means do not allow the student to obtain the necessary experience of research and study of nature, methods of critical assessment of facts and phenomena of life. As a result, the inadequate level of development in students' critical thinking, which is explained by formalism in the students' knowledge, and in their attitude to the educational process, which leads to the inability to apply the theory in practice and the advantage of memory over understanding, reduces the quality of learning. Of course, the elementary school students are still in the process of their personal formation, so the teacher has time to develop in them the necessary qualities of critical thinking.*

**Key words:** thinking, critical thinking, intellectual culture.

УДК 378.011

О. В. БУГАКОВА

здобувач

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

## НАВЧАЛЬНІ ТРЕНІНГИ ЯК АКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З БАТЬКАМИ

*У статті порушено проблему організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками засобами активних форм і методів, зокрема навчальних тренінгів. Проаналізовано поняття «тренінг», «навчальний тренінг». Розкрито вимоги до проведення навчального тренінгу. Визначено принципи, на яких базується взаємодія його учасників. Для організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками запропоновано комплекс тренінгових занять, об'єднаних відповідною спільною темою. Розкрито зміст і наведено методичні рекомендації щодо проведення одного з навчальних тренінгів «Формування педагогічної культури батьків». Зроблено висновок, що проведення навчальних тренінгів як групової форми організації активного навчання батьків сприяє підвищенню в них інтересу, мотивації, розвитку комунікативних навиків та рефлексивних умінь, що позитивно впливає на організацію взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками.*

**Ключові слова:** навчальний тренінг, організація, взаємодія, інтерактивні методи, педагогічний колектив, загальноосвітній навчальний заклад, батьки.

Тривале дослідження проблеми взаємодії батьків і педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, здавалося б, повинно було привести до її всебічного вирішення, дати відповідь на багато запитань, які висуваються практикою, однак, цього не сталося. Як і раніше, існує суперечність між умовами, котрі висувають підвищені вимоги до розвитку дитини, й ефективністю методів психолого-педагогічного впливу, а також суперечність між необхідністю створення системи організації взаємодії батьків і педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу та недостатньою визначеністю психологічних умов і форм цієї взаємодії.

Вивчення літературних джерел свідчить про постійний інтерес дослідників до проблеми організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками. Її широко обговорювали в літературі початку 80-х рр. XIX ст. (П. Віреніус, С. Золотарьов, П. Каптерев, К. Ушинський), упродовж усього XX ст. (П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський) і продовжує розглядати зараз (А. Варга, Т. Гаврілова, А. Захаров, Т. Кравченко, К. Соколова, В. Століна, О. Хромова та ін.).

Успіх організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками залежить від застосування інноваційних педагогічних технологій, активних форм навчання, однією з яких є тренінги. Аналіз наукової літератури свідчить, що їх теоретичні та методичні основи закладено в наукових працях К. Левіна, Дж. Морена, А. Пан-

філової, Ф. Перлза, К. Роджержа, У. Шутца та ін. Використання тренінгу як активного методу навчання та виховання досліджували Ю. Ємельянов, М. Кузнецова, Л. Петровська, Є. Щепеткова та ін. Особливості впровадження навчального тренінгу в процес організації навчально-виховного процесу з'ясовували Л. Бондарєва, К. Кончович, О. Перець, О. Пасічник, Т. Поясок, Л. Семерчак, Я. Сікора та ін.

Водночас, попри достатню кількість праць, застосування навчального тренінгу як активної форми організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками є відкритим і потребує спеціальної методичної розробки.

**Мета статті** – розкрити особливості проведення навчальних тренінгів у процесі організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками.

У психолого-педагогічній літературі наведено чимало тлумачень поняття «тренінг», що дає змогу констатувати відсутність його загальноприйнятого визначення. У деяких дослідженнях тренінг розуміють як *активну форму* навчання, метою якої є розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки в спілкуванні (Г. Коджаспірова) [3, с. 357], активну форму освітнього процесу, в якому той, хто навчається, має можливість розвивати та закріплювати необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного досвіду та підходів, що застосовуються в роботі (М. Ярмолинська) [2, с. 3], форму проведення занять, спосіб спеціально організованого спілкування (Є. Рогов); як *активний метод* отримання людиною нової інформації, теоретичних знань з практичною перевіркою запропонованих умінь і навичок у безпечному середовищі (Н. Лук'янчук) [4, с. 275], як найперспективніший метод психолого-педагогічної підготовки фахівців (В. Федорчук); як *процес* набуття знань, умінь та поведінкових навичок (С. Ємельянов, Н. Щуркова та ін.); як *спосіб перепрограмування* наявної в людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю (С. Макшанов).

У психолого-педагогічній літературі [4; 7 та ін.] виокремлюють різні види тренінгів, одним із яких є навчальний.

На думку Н. Лук'янчук, навчальний тренінг відіграє системотвірну роль у процесі організації взаємодії, є проміжною ланкою між теоретичним оволодінням знань та їх практичним застосуванням у реальних умовах сучасної школи [4, с. 257]; Л. Семерчак у своєму дослідженні зазначає, що навчальний тренінг – це форма активного навчання, спрямована на оволодіння учасниками певними знаннями, технологіями, навичками та інформацією; під час навчання майбутні фахівці виконують тренінгові вправи адаптовані до певного виду діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідних сучасним вимогам [7, с. 68].

Ми погоджуємось з думкою Л. Семерчак, що проведення навчального тренінгу передбачає набуття значущих знань та умінь; формування навичок співпраці; формування навичок комунікативної взаємодії; презента-

ції власної позиції; формування вмінь адекватно оцінювати власні можливості, переборювати труднощі й шукати шляхи самовдосконалення та конструктивного розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій; виховання емоційної культури тощо [7].

У нашому дослідженні навчальний тренінг будемо розглядати як групову форму організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками, під якою розуміємо цілеспрямовану, спеціально організовану взаємодію педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу й батьків щодо формування педагогічної культури батьків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [2; 6; 7 та ін.] дає підстави стверджувати, що технологія навчального тренінгу включає реалізацію трьох блоків: вступного, основного й заключного.

1. *Підготовчий блок.* Передбачає повідомлення мети заняття, ознайомлення учасників з базовими правилами тренінгу, психологічне налаштування, з'ясування очікувань учасників тренінгу.

2. *Основний блок.* Передбачає реалізацію основної мети тренінгу, якої досягають під час виконання запропонованих конкретних завдань (вправ), у процесі опрацювання яких одержують певні знання та набувають умінь.

Важливо пам'ятати, що кожне запропоноване учасникам тренінгу завдання обов'язково повинно мати цілеспрямованість. Для його виконання необхідно визначити певне місце (наприклад, за столом, комп'ютером тощо), способи (форми) роботи та ролі; час для реалізації.

3. *Заключний блок.* Передбачає проведення рефлексії, підбиття підсумків, отримання зворотного зв'язку, узагальнення, порівняння отриманих результатів з очікуваними.

Як правило, тренінг включає різні завдання, вправи, передбачає застосування інтерактивних методів, спрямованих на розвиток комунікативних навиків відповідно до цілей. Під час його проведення можлива індивідуальна, парна, груповая та колективна діяльність учасників [2, с. 62].

Ураховуючи необхідність формування педагогічної культури батьків як необхідної складової ефективної організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками, нами розроблено комплекс тренінгових занять, об'єднаних спільною темою «Формування педагогічної культури батьків», що призначений для батьків.

Основними завданнями розробленого комплексу є:

- обґрунтувати необхідність та важливість формування педагогічної культури батьків як необхідної складової ефективної організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками;

- розкрити функціональні та педагогічні можливості навчального тренінгу;

- визначити чинники, які впливають на формування педагогічної культури батьків.

Розроблена система тренінгових занять передбачає:

- 1) формування розуміння вимог, які висуваються до батьків у сучасних умовах;
- 2) ознайомлення з педагогічними та функціональними можливостями навчальних тренінгів;
- 3) формування знань та умінь щодо педагогічної культури батьків, яка є складовою ефективною організацією взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками.

При розробці завдань ми намагалися виділити два основних завдання діяльності батьків щодо підвищення педагогічної культури:

- 1) накопичення педагогічних знань, необхідних батькам для виховання дитини;
- 2) самовиховання або саморозвиток батьків, тобто зростання їх самосвідомості й визначення особистої шкали цінностей. Таким чином, було наголошено, що зростання вихованих можливостей батьків розпочинається з усвідомлення ними необхідності особистого внутрішнього зростання. Це постійний процес саморозвитку дорослих, який ґрунтується на свідомому їх прагненні до вдосконалення.

Постійний характер процесу передбачає створення цілісної педагогічної системи як певної сукупності взаємопов'язаних засобів, методів і процесуальних моментів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та прогнозованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями.

Взаємодія між учасниками навчального тренінгу будувалася з дотриманням таких принципів: максимальної активності учасників; «зараз і тут»; активної дослідницької позиції; персоніфікації висловлювань; партнерського спілкування; реалістичності (максимальної вірогідності інформації); зворотного зв'язку; корекції (О. Аверін [1], Г. Пономарьова [5, с. 23–24] та ін.).

Під час проведення тренінгових занять ми використовували різні методи та прийоми активного навчання, серед яких: «Мозковий штурм», «Коло ідей», «Гроно», «Контініум», міні-лекція, робота в малих групах і парах, індивідуальні завдання, бесіда, рольові ігри, рухливі ігри, рефлексія (вправа «Долонька», гра «Піки та низини», вправа «Активатор 3-2-1», гра «Острови» тощо). Саме ці методи навчання допомагають створювати в процесі проведення навчального тренінгу дружню, спокійну, неофіційну атмосферу, яка сприяє продуктивній розумовій роботі та виникненню зацікавленості щодо теми, що розглядається.

Аналіз результатів роботи дав змогу визначити рівні сформованості педагогічної культури батьків; психологічний клімат сім'ї, який створює сприятливе/несприятливе середовище для емоційного розвитку дитини; готовність/неготовність батьків співпрацювати зі школою.

Педагогічну культуру батьків визначали за такими показниками: наявність і якість психолого-педагогічних знань, поглядів, переконань; сту-



пінь сформованості вмінь і навичок щодо виховання дітей; ціннісне ставлення до проблем дитини; стабільність зацікавленості процесом виховання загалом. За цим показником було визначено три типи сімей – з високим, середнім і низьким рівнем сформованості педагогічної культури.

**Високий рівень:** батьки, мають глибокі й свідомі знання в межах сімейного виховання, високий ступінь сформованості основних умінь і навичок, систематично виховують дітей, ураховуючи їх вік та індивідуальні властивості, підтримують постійний зв'язок зі школою, виконують громадські доручення.

**Середній рівень:** батьки загалом володіють певним мінімумом педагогічних знань у межах педагогіки, але вони недостатньо осмислені; не мають чіткого уявлення про мету, засоби, методи та прийоми виховання, не завжди вміють застосовувати свої знання на практиці, їхні виховні вміння і навички потребують подальшого розвитку; загалом відвідують заняття батьківського всеобучу, сприймають зауваження вчителів, самі зрідка виявляють активність у суспільних справах класу й школи, частіше вони виконують разові доручення; використовують досвід виховання, якого набули в родині, елементи народної педагогіки. За допомогою школи батьки цієї групи задовільно виховують своїх дітей.

**Низький рівень:** батьки відрізняються частковою чи повною відсутністю знань з питань сімейного виховання, байдужим ставленням до своїх дітей і своїх виховних функцій; не вміють раціонально організувати життя й діяльність дітей, вирішувати конфліктні ситуації, що виникають у сім'ї, що призводить до неправильного вибору методів впливу на дітей. Ця група батьків часто належить до групи ризику (трапляються сварки, вживання алкоголю, жорстокість, нерозумна любов до дітей). Такі сім'ї зазвичай потребують особливої уваги та підвищення педагогічної культури.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, зауважимо, що проведення навчальних тренінгів як групової форми організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками дає змогу максимально залучати їх у спільну роботу, пов'язуючи теорію та практику, сприяє підвищенню в них інтересу й мотивації, активізації їх розумової діяльності. Такі заняття спрямовані на відтворення, проектування та моделювання діяльнісних відносин, комунікативних зв'язків. Формування педагогічної культури батьків сприяє ефективній організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розробку активних форм і методів організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками.

#### **Список використаної літератури**

1. Аверин А. Н. Тренинг как педагогическая технология становления самоотношения личности старшеклассника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 1996. 19 с.

2. Активные формы работы в процессе повышения квалификации родителей и педагогов дошкольных учреждений : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. М. М. Ярмолинской. Минск, 2010. 113 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров Г. М. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 448 с.
4. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2013. Вип. 10. С. 272–279.
5. Пономарьова Г. Ф та ін. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному ВНЗ : метод. посібник. Харків, 2015. 380 с.
6. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга. Санкт-Петербург, 2005. 224 с.
7. Семерчак Л. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. URL: [http://xn--e1aaifpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad\\_11\\_3\\_2\\_17.pdf](http://xn--e1aaifpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_17.pdf) (дата звернення: 24.01.2018).

*Стаття надійшла до редакції 29.01.2018*

---

**Бугакова О. В. Обучающие тренинги как активная форма организации взаимодействия педагогического коллектива общеобразовательного учебного заведения с родителями**

*В статье затронута проблема организации взаимодействия педагогического коллектива общеобразовательного учебного заведения с родителями средствами активных форм и методов, в частности обучающих тренингов. Проанализированы понятия «тренинг», «обучающий тренинг». Раскрыты требования к проведению учебного тренинга. Определены принципы, на которых базируется взаимодействие его участников. Для организации взаимодействия педагогического коллектива общеобразовательного учебного заведения с родителями предложен комплекс тренинговых занятий, объединенных соответствующей общей темой. Раскрыто содержание и приведены методические рекомендации по проведению одного из учебных тренингов «Формирование педагогической культуры родителей». Сделан вывод, что проведение обучающих тренингов как групповой формы организации активного обучения родителей способствует повышению у них интереса, мотивации, развития коммуникативных навыков и рефлексивных умений, положительно влияет на организацию взаимодействия педагогического коллектива общеобразовательного учебного заведения с родителями.*

**Ключевые слова:** обучающий тренинг, организация, взаимодействие, интерактивные методы, педагогический коллектив, общеобразовательное учебное заведение, родители.

**Bugakova O. Training Training as an Active Form of Organizing the Interaction of the Pedagogical Staff of a Comprehensive Educational Institution with Parents**

*The article raises the problem of organizing the interaction of the pedagogical staff of a comprehensive educational institution with parents by means of active forms and methods, in particular, training sessions. The author analyzes the concept of «training», discloses the requirements for conducting a training course, defines the principles on which the interaction of its participants is based. To organize the interaction of the pedagogical staff of a comprehensive educational institution with parents, the author proposed a set of training sessions, united by a corresponding common theme. Conducting training training involves the acquisition of meaningful knowledge and skills; formation of cooperation skills; formation of skills of communicative interaction; presentations of their own position; the formation of skills to adequately assess their own capabilities, overcome difficulties and seek ways to self-improvement and constructive solution of problem and conflict situations; education of emotional culture and so on. The content and methodical recommendations for carrying out of one of educational training «Formation of pedagogical culture of parents» are resulted. The technology of training includes the implementation of three blocks: introductory, main*

*and final. The preparatory block includes announcing the purpose of the class, familiarizing participants with the basic rules of training, psychological setting, ascertaining the expectations of the participants of the training. The main unit is implemented through the main purpose of the training, which is achieved when performing the proposed specific tasks (exercises), in the process of processing which acquire certain knowledge and skills.*

*It is important to remember that each task proposed for the training must necessarily have a purpose. To do this, you need to define a specific place (for example, at a desk, a computer, etc.), ways (forms) of work and role; time to implement. The final block provides for reflection, summarizing, feedback, generalization, comparison of the results with the expected.*

*It is concluded that conducting of training trainings as a group form of organization of active teaching of parents helps to increase their interest, motivation, development of communicative skills and reflexive skills, which positively influences the organization of interaction of educational staff of a comprehensive educational institution with parents.*

**Key words:** *training, organization, interaction, interactive methods, pedagogical collective, general educational institution, parents.*

УДК 373.3:[17.022.1:271.2]

Г. В. ЄРМАК

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Я. С. ГОРБАНЬ

здобувач

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

## РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ НА ОСНОВІ ХРИСТИЯНСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ

*У статті висвітлено сутність поняття цінностей та духовних цінностей, теоретично обґрунтовано необхідність розвивати особистість у молодшому шкільному віці саме на основі християнських моральних цінностей. Проаналізовано напрями, на яких базується розвиток людської особистості, зокрема духовний: літературний, образотворчий і музичний напрями. Наведено приклади форм роботи за цими напрямками в межах початкової школи.*

**Ключові слова:** розвиток особистості, моральні цінності, молодший шкільний вік.

Період реформування та затяжної кризи українського суспільства триває вже понад п'ятнадцять років. З виникненням ринкових відносин у максимально короткі історичні терміни відбувається переміщення пріоритетів у ціннісних орієнтаціях, духовному житті населення України. Тому необхідно розвивати особистість дитини, що є головною ідеєю педагогічної системи в нашій країні. Оновлення виховного процесу в умовах сьогодення орієнтується на такі традиційні людські якості, як гуманізм, духовність, моральність. Це зумовлено тим, що нині українці потребують духовного та морального розвитку, культивування загальнолюдської моралі, а питання розвитку особистості на основі християнських моральних цінностей набуває актуальності.

На ранніх етапах особистісного розвитку (у період дошкільного та молодшого шкільного віку) дитина будує свою поведінку, підсвідомо наслідуючи поведінку вихователя або педагога [8, с. 176]. Учитель є носієм прекрасного і доброго. Саме так педагог збагачує душі учнів, що мають бути досконалими й прекрасними. Щоб сприяти духовному розвитку вихованців, педагогам слід самим керуватися в житті духовними цінностями, глибоко розуміти поняття духовності, завдання відповідної роботи з дітьми. Через виховання вчитель поширює в душах природне натхнення, викликає любов до світу, в якому об'єднується добро, істина і краса [6, с. 53].

У власному духовному зміцненні підростаюча особистість має сприймати свою практичну діяльність у всіх її різновидах не лише в контексті духовності, а як просякнуту нею. На жаль, це не відбувається через розірваність пізнання оточення й духовного осягнення. Особистість надає пріоритету набуттю наукових знань та формуванню здібностей. Педагог повинен виходити з того, що духовні цінності мають співвідноситись із зовнішніми реаліями. Та необхідно враховувати, що не всі практичні завдання однаково впливають на формування моральних цінностей [2, с. 1].

Питання розвитку особистості дитини на основі християнських моральних цінностей висвітлено в працях С. Андреевського, І. Беха, С. Вітвицької, С. Гончаренко, З. Залевської, В. Знакового, Г. Кузнецової, П. Моченова, А. Некрасова, О. Огірко, О. Парамонової, Л. Пестрякової, В. Шпаковського. Духовно-моральні традиції фольклору розкрито в публікаціях Н. Абрамцевої, Б. Ганаго, В. Катаєва, Л. Костенко, М. Мейстера, Д. Пантелєєва, К. Паустовського, М. Пляцковського, В. Сухомлинського, І. Фарбержевича та ін.

**Мета статті** – проаналізувати основні напрями розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку на основі християнських моральних цінностей.

Вагому роль у розвитку особистості молодшого школяра, зокрема в його прагненні до самореалізації, виконує ціннісна сфера. Вона моделює особистість, яка буде здатна до самореалізації. Що таке «цінність», інтуїтивно зрозуміло кожному. Речі мають для людини певну цінність, але по-справжньому цінними їх робить наша зацікавленість, яка становить основу орієнтації в житті. З іншого боку, на нашу мораль і цінності впливає суспільство, в якому ми живемо, і соціальна група, в якій у цей момент перебуваємо, тобто домінує наш соціально-рольовий статус. У зв'язку з тим, що на сьогодні український соціум відмовився від «старих» ціннісно-нормативних орієнтацій і поки не знайшов «нових», надто важко було б вимагати від дитини стійких моральних позицій. Цінності – погляди щодо того, що є добре і справедливе. Цю сферу особистості неможливо уявити без духовних цінностей. Тільки людина духовна спроможна обрати свій шлях у житті [4, с. 139].

Особистість дитини виявляється в її моральних переконаннях та моральній поведінці, які характеризуються вчинками, навичками. Формувати моральну сторону особистості необхідно починати з дитинства. Віруюча особистість обґрунтовує свої дії мораллю як системою правил свого життя. Така людина намагається знайти правильне розуміння понять «добро» та «зло» [7]. На обраних нами для дослідження напрямках (літературному, образотворчому і музичному), на наш погляд, базується розвиток людської особистості.

Неоціненну роль для розвитку особистості дитини, зокрема, моральності як його важливої складової відіграє художня та християнська література. Твори художньої літератури акумулюють ідеали й цінності людей, ознайомлюють з прикладами морально-етичної поведінки, стаючи засобом прищеплення християнських моральних цінностей. Молодшим школярам необхідно допомогти виробити звичку багато читати. Різні форми роботи, що використовують на уроках у початковій школі, допоможуть дітям висловити свої почуття щодо прочитаного, наприклад морально-етичні бесіди за змістом творів.

Виділимо кілька важливих, на нашу думку, моментів у роботі з дітьми. По-перше, яку ідею сповідує дорослий щодо книжки як джерела людської мудрості, наскільки він здатний усвідомити її відкриті та потаємні смисли й підвести дитину до їх розуміння.

По-друге, мета й завдання, які ставимо перед собою: «Чому пропонуємо дитині конкретний текст? Які наші очікування щодо виховного результату?». По-третє, як вибрати книжку, яка б знайшла відгук у душі сучасної дитини, а також добір ефективних методів щодо формування в дитини християнських цінностей.

Дуже важливо правильно добирати коло читання. Найпершою та найважливішою серед книжок з духовним змістом є «Біблія для дітей». Ця книга має обов'язково знайти гідне місце в дитячому житті. За словами М. Вачевського, «традиційно християнська стратегія виховання полягає в тому, що головним джерелом мотивації позитивної поведінки людини може бути лише віра в Бога, що надає сенсу нашому життю і що пояснює головну таємницю – Таїну Буття» [3, с. 16].

Доцільно обирати літературу, яка має пробудити духовні цінності та сприятиме розвитку моральності, розважить і сформує перші уявлення про навколишнє. Важливою є також і стиль спілкування та емоції під час навчання християнських цінностей. Для зосередженого сприймання художнього твору потрібні певні умови: приємна й достатня освітленість, затишність, налаштованість тощо. Тож саме такі умови й маємо створити для наших непосидючих хлоп'ят і дівчаток. При цьому, зажадавши, щоб вони сиділи за правилами «руки човником, спина пряма, коліна разом», навряд чи викличемо належний душевний настрій. Тут варто виявити творчість. Це може бути читання при свічках; створення спеціального інтер'єру, добір відповідного музичного супроводу та вбрання педагога тощо. У будь-якому разі важливо створити душевну атмосферу щирості, глибокого інтересу до того, що читається.

Художнє слово містить у собі незбагненну силу – виховувати людські душі, надихати їх на творіння добра й краси. Тож, прилучаючи дітей до скарбниці літературної творчості, слід вдумливо та уважно, відбирати лише найкращі, високохудожні й глибоко духовні зразки. Вірші, казки, оповідання, образні вислови, загадки педагога мають майстерно вплітати в цікаві бесіди на різні теми. Влучні запитання допомагають молодшим школярам уважніше ставитися до перлинок народної мудрості. А серії малюнків та комікси слугують чудовою опорою для складання дітьми власних оповідок. Сенс не в тому, щоб діти завчили мудрі фрази, а в тому, щоб вони освоїли, тобто щиро, з розумінням прийняли, відтворені в них узагальнені християнські цінності й дотримувалися їх у своєму житті.

Просте запам'ятовування прислів'їв чи викладання з лічильних папочок або з кубиків храмової будівлі, так само, як і розміщення в груповій кімнаті ікон, на які ніхто не звертає уваги протягом дня, самі по собі не забезпечать моральності вчинків дитини. Ми вважаємо, що найефективнішим для духовного розвитку дитини створення спеціальних ситуацій, які спонукають її зіставляти свої реальні дії з етичними еталонами або оцінювати власні вчинки. Діти часто сприймають навколишній світ як причину, а себе – як наслідок певних обставин. Саме так вони часто пояснюють свої дії або дії літературних персонажів.

Не варто забувати й про виховний вплив мистецтва на формування християнських цінностей. Естетичне мистецтво не залежить від часу. Перед освітою постає завдання облагородження «душевних настроїв», що може бути досягнутим за допомогою спілкування з високим мистецтвом. Воно дає можливість дитині зростати духовно, виховуватися естетично, тим самим за допомогою прекрасних вражень підвищує зацікавленість до пізнання істини. Із самих визначень дитина не спроможна зрозуміти, що таке дружба й гармонія, шляхетність, вона їх може побачити в прекрасних формах і виділяти з них ідеї. Людина має пережити, відчути цей моральний дух як явище [6, с. 52–53].

Музика, у свою чергу, має потужний вплив на розвиток моральності школярів, формування їхніх почуттів, інтелекту, свідомості, цінностей. Ще відомий філософ античності Аристотель зробив висновок, що музика, основною властивістю якої є ритм, здатна керувати розумом і поведінкою людей, регулювати їхню розумову та фізичну діяльність, давати естетичну насолоду, лікувати, формувати смаки, інтереси, норми й ідеали [1, с. 287].

Хоровий спів, його багатотисячолітні традиції, глибокий духовний зміст, могутній вплив на емоційний стрій вихованців, певна простота й доступність є надійним засобом формування християнських моральних цінностей.

Високу результативність морального становлення особистості забезпечують інноваційні методи організації навчання та виховання. Серед них найбільш ефективними є ігри та вправи з використанням ТРВЗ, ігри на формування та розвиток самоповаги, доброзичливості, емоційності, самостійності за програмою «Self-Esteem», елементи міжнародної програми «Крок за кроком», ігри для розвитку творчих здібностей дітей («Уяви собі», «Впізнай казку», «Фокусники», «Маски», «Вгадай настрої», «Знайди спільне», «Сніжинки», «Казка по колу» тощо), казкова вистава «Дім для друзів». Варто застосовувати наочні посібники: «Почуття та емоції», «Казкові персонажі», «Виховуємо казкою» [5, с. 52; 9, с. 59–60].

**Висновки.** Наше дослідження не претендує на повне розкриття особливостей та основних напрямів розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку на основі християнських моральних цінностей. У світлі сучасних виховних тенденцій у початковій освіті важливою є проблема розробки нових та вибору найбільш адекватних віку й особливостям розвитку, соціального та морального виховання методів і прийомів роботи, спрямованих на розвиток самоактивності, ініціативи, творчості дитини у формуванні власної особистості. Подальшого, більш глибокого та комплексного дослідження потребують проблеми духовного становлення особистості, розвитку й реалізації духовного потенціалу дітей.

#### Список використаної літератури

1. Аристотель. Політика Аристотель. Москва, 2010. 393 с.
2. Бех І. Грані духовного зростання особистості. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 1–5.
3. Вачевський М. В. Християнська педагогіка у вихованні учнівської молоді. *Молодь і ринок*. 2014. № 5. С. 16–20.

4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студентів магістратури. Київ, 2011. 384 с.
5. Дзелялова І. Гра як один із методів виховання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2016. № 10. С. 52.
6. Кекош О. Засади релігійного виховання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 52–54.
7. Огірко О. Християнська етика : навч. посібник. Львів, 2007. 104 с.
8. Психологічні основи підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді : монографія / за ред. Е. О. Помиткіна. Київ, 2017. 252 с.
9. Стащенко К. Казкова вистава «Дім для друзів». *Початкова школа*. 2017. № 9. С. 59–60.

*Стаття надійшла до редакції 26.01.2018*

---

**Єрмак Г. В., Горбань Я. С. Развитие личности ребенка на основе христианских нравственных ценностей**

*В статье освещена сущность понятия ценностей и духовных ценностей, теоретически обоснована необходимость развивать личность в младшем школьном возрасте именно на основе христианских моральных ценностей. Проанализированы направления, на которых базируется развитие человеческой личности, в том числе духовный: литературное, изобразительное и музыкальное. Приведены примеры форм работы по этим направлениям в рамках начальной школы.*

**Ключевые слова:** *развитие личности, моральные ценности, младший школьный возраст.*

**Ermak G., Horban Y. Development of the Personality of the Child Based on the Christian Mental Values**

*The article highlights the essence of the concept of values and spiritual values, theoretically justified the need to develop personality in the younger school age precisely on the basis of Christian moral values. The article contains an analysis of the directions on which the development of the human person, including the spiritual one, is based. It's about literary, visual and musical directions. Examples of forms of work in these areas within the primary school are given. A valuable role in the development of the personality of the younger schoolchild, including his desire for self-fulfillment, is carried out by the value sphere. It influences and models a person who will be capable of self-realization. What is «value» is intuitively clear to everyone. Things have a certain value for a person, but our interest, which forms the basis of orientation in life, really makes them valuable. On the other hand, our morals and values are influenced by the society in which we live and the social group in which we are currently located, that is, our social role role dominates.*

*The personality of the child is manifested in her moral convictions and moral behavior, which are characterized by deeds, skills. To form the moral side of the personality must begin with childhood. A believer justifies his actions by morality as a system of rules of his life. Such a person is trying to find the right understanding of the concepts of «good» and «evil». In our opinion, the chosen person for studying directions - literary, visual and musical - is based on the development of the human personality.*

*In the light of modern educational trends in primary education, the problem of developing new and selecting the most adequate age and peculiarities of development, social and moral education of methods and methods of work aimed at the development of self-activity, initiative, and creativity of the child in the formation of their own personality is important. Further, deeper and more complex research needs the problem of spiritual development of the individual, the development and implementation of the spiritual potential of children.*

**Key words:** *personality development, moral values, junior school age.*



УДК: 373.5.015.311:005.336.2 – 054.73 (477)

**Н. В. МЕРКУЛОВА**

кандидат педагогічних наук, старший викладач

**К. О. ПАНАСЕНКО**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ –  
ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті розкрито проблему формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців. Проаналізовано інтерактивні форми та методи формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців. Схарактеризовано сутність та зміст професійної діяльності вчителя з розвитку комунікативної компетенції дітей. Теоретично обґрунтовано індивідуальний підхід у процесі формування та розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців.*

**Ключові слова:** компетенція, комунікативна компетенція, інтерактивні форми та методи навчання, вимушені переселенці, педагогічна проблема, педагогічні інновації.

В умовах сучасного розвитку освіти в Україні пріоритетним стає розроблення нового змісту, методів навчання та виховання дітей, які приїжджають із зони Антитерористичної операції. У зв'язку із цим постають цілком нові вимоги до професійної діяльності вчителів та вихователів. Надання цим дітям емоційної підтримки є невід'ємною частиною роботи загальноосвітнього навчального закладу щодо переселенців.

Діти сімей вимушених переселенців відчують проблеми різноманітного характеру: побутові, матеріальні, психолого-педагогічні, – що призводить до різних форм психосоціальної та педагогічної дезадаптації. За результатами дослідження Київського міжнародного інституту соціології, багато дітей – вимушених переселенців демонструють задовільне ставлення до навчання, виявляють слабку ініціативність та підвищену тривожність, мають місце прояви порушення поведінки та вербальної комунікації дітей. Аналіз теорії та практики свідчить, що в умовах сьогодення мало уваги приділяють розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців. Недостатньо повно використовують практико-орієнтовані засоби розвитку комунікативно-мовленнєвої компетенції дітей, такі як тренінг та сюжетно-рольова гра.

Модернізація освіти України спрямована на пошук ефективних напрямів особистісного розвитку кожної дитини та вимагає наукового підходу до формування їх комунікативної компетенції. У цьому контексті важливим стає той факт, що розвиток комунікативної компетенції дітей суттєвою мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя. Так, уміння підтримувати приємне спілкування, говорити ясно й переконливо, навички ведення діалогу розвиваються в дітей не відразу.

У деяких дітей публічний виступ викликає тривожність і невпевненість у собі. Особливої актуальності набуває окреслена проблема в дітей –

вимушених переселенців. Підкреслимо, що більшість дітей, які приїжджають із зони Антитерористичної операції, виявляють низький рівень розвитку комунікативної компетенції. Вони пережили безліч стресових ситуацій, які травмують дитячу психіку, унаслідок чого є психологічно вразливими. Травматичні переживання, які виникають у дітей – вимушених переселенців, взагалі можуть перерости в травматичний синдром.

Будь-яка втрата має сильний вплив на почуття дитини, її мислення, поведінку та комунікативні здібності. Представники Державної служби України з надзвичайних ситуацій зазначають: «Втрата найближчого оточення викликає колективну психотравму, тому що являє собою втрату почуття належності. Дуже часто мають місце ідеалізація колишньої громади й відчуття, що тепер усе втрачено, ніщо не зможе замінити старе. Усі названі втрати можуть супроводжуватися зниженням самооцінки й довіри до наколишнього світу та інших людей. Так, підтримка на соціальному рівні, яку надають інші люди, дуже важлива в такі періоди. Діти вимушених переселенців потребують турботи, розради, практичної допомоги та соціальної підтримки для того, щоб упоратися з емоційним болем і соціальними проблемами. Слухаючи розповідь про почуття дитини, яка зазнала втрат, її спогади про минуле, опис її життя, можна допомогти їй висловити свою скорботу й поступово змиритися з втратою. Зокрема корисна підтримка членів сім'ї особливо, якщо вони пережили такі ж самі психотравми» [3, с. 3].

Особливості формування комунікативної компетенції дітей схарактеризовано в наукових розвідках А. М. Богущ, І. М. Дичківської, О. А. Дубасенюк, К. В. Касярум, Л. В. Коваль, К. Л. Крутій, А. І. Кузьмінського, І. М. Некрасової, О. В. Овчарук, Л. Є. Петухової, Т. О. Піроженко, О. І. Пометун, Т. І. Поніманської, О. П. Савченко, Т. М. Степанової та ін.

**Мета статті** – висвітлити та проаналізувати проблему формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців.

Виокремлення сутності проблеми формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців передбачає аналіз поняття «педагогічна проблема». Усебічне осмислення змістового поняття «педагогічна проблема» дало змогу підсумувати, що в науковій літературі названий термін витлумачений як складне теоретичне або практичне питання, яке виникає під час вивчення педагогічних процесів, явищ і яке потребує вивчення та вирішення [5, с. 30].

Проблема формування та розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців зазнає актуалізації у зв'язку з необхідністю реалізації Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706-VII [2].

Попри те, що вчителі загальноосвітніх навчальних закладів повинні сформувати комунікативну компетенцію дітей – вимушених переселенців, багато з них не мають спеціальної підготовки до роботи із зазначеною категорією дітей. Більшість учителів проводить підготовку дітей – вимушених переселенців, керуючись традиційними підходами до навчання й ви-

ховання. Подолати описану суперечність можна шляхом проведення спеціальних тренінгів, які будуть організовані психологами для вчителів у процесі роботи з дітьми – вимушеними переселенцями.

У нормативно-правових документах наголошено, що вимушені переселенці є громадянами України, яких змусили або які самостійно покинули своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [2].

Необхідно зазначити, що допомога дітям-переселенцям передбачає:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальному закладі;
- оптимізацію змісту й форм психологічної просвіти педагогічних працівників, батьків;
- застосування міжсекторальної взаємодії та міждисциплінарного підходу до вирішення проблем, які виникають (за потреби звернутися до закладів і установ охорони здоров'я, підрозділів служби з надзвичайних ситуацій з пропозицією співробітництва та координації у справі надання психологічної допомоги тим, хто її потребує);
- залучення та надання психологічної допомоги висококваліфікованих фахівців, практичних психологів, соціальних педагогів, психотерапевтів;
- забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини з внутрішнього переселення;
- надання їм необхідної корекційної, реабілітаційної та соціально-педагогічної допомоги;
- залучення дітей – вимушених переселенців до діяльності в позашкільних навчальних закладах з метою створення оптимальних умов для їхньої самореалізації;
- залучення вихованців до розвивальної діяльності в позаурочний час;
- проведення активної виховної діяльності з дітьми вимушених переселенців під час літнього оздоровлення у таборах відпочинку.

Учителі загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчаються діти – вимушені переселенці, повинні знати, що прихід у нову школу досить часто викликає страх у багатьох дітей. Тому психологи рекомендують, щоб у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей – вимушених переселенців були відведені спеціальні кімнати, де діти можуть посидіти, якщо їм не хочеться брати участь в іграх на майданчиках.

Так, для формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців учителям необхідно застосовувати інтерактивні форми проведення занять, що мають конкретну мету – створити комфортні умови розвитку здібностей, за яких кожна дитина відчуває свою успішність та інте-

лектуальну спроможність. Інноваційні форми проведення занять дають змогу розвивати аналітичне мислення дітей – вимушених переселенців, формувати комунікативну компетенцію.

Вимоги сьогодення передбачають якісну підготовку дітей – вимушених переселенців, яка спрямована на їх усебічне становлення та розвиток комунікативної компетенції.

Проблеми комунікативної компетенції, комунікативних здібностей перебувають в одній науковій площині, тому важливо застосувати компаративний підхід до аналізу цих понять для окреслення особливостей формування кожного з них.

Ми погоджуємося з думкою С. О. Скворцової, Ю. С. Вторнікової про те, що комунікативна компетенція визначається як здатність людини до спілкування, а також володіння комунікативними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для ініціювання та підтримання процесу спілкування [4, с. 18].

Підкреслимо, що розвиток комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців залежить від того, наскільки дитина володіє предметом мовлення.

Науковці доводять, що діти компетентні в темі виступу лише тоді, коли мають необхідний комплекс знань та ерудовані за темою виступу. З огляду на це зауважимо, що, крім ґрунтовних знань з предмету, необхідно навчати дітей – вимушених переселенців принципів і правил спілкування, розвивати комунікативні здібності.

Проблему розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців можна успішно вирішити в загальноосвітньому навчальному закладі, адже школа, в якій задовольняють потреби дитини, яка опинилася в складних життєвих обставинах, у навчанні та соціальному спілкуванні, – це саме та школа, де дитина відчуває себе щасливою [1].

Зважаючи на сучасний стан розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців, потрібно брати до уваги й професійний рівень діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі.

Науковці підкреслюють, що від правильного розв'язання проблем організації й проведення самопідготовки учнів залежать їх якість знань, умінь, навичок, а також формування пізнавальної активності та самостійності. Так, організація самопідготовки є важливим елементом педагогічного процесу, який спрямований на розвиток самостійної навчальної діяльності учнів.

**Висновки.** Проаналізувавши сучасний стан проблеми формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на виконанні таких завдань загальноосвітнього навчального закладу:

1) постійне збагачення змісту спеціальної підготовки вчителів для роботи з дітьми вимушених переселенців, зважаючи на сучасний контекст інноваційної діяльності;

2) широке використання інтерактивних методів, комп'ютерної графіки, дидактичного матеріалу, що дасть змогу покращити процес формування розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців;

3) оптимізація розвитку комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців за допомогою роботи в групах продовженого дня.

Вивчення й теоретичне обґрунтування проблеми формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців спонукають до висновку про те, що цілісний підхід до розв'язання описаних проблем сприятиме якісному покращенню розвитку комунікативних здібностей дітей означеної категорії.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням моделі формування комунікативної компетенції дітей – вимушених переселенців.

#### Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ, 2004. 352 с.

2. Закон України від 20. 10. 2014 р. № 1706-VII «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> (дата звернення: 12.01.2018).

3. Психологічна допомога вимушеним переселенцям : методичні рекомендації. Харків, 2014. 26 с.

4. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса, 2013. 290 с.

5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Тернопіль, 1999. 192 с.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2018*

#### **Меркулова Н. В., Панасенко К. А. Формирование коммуникативной компетенции детей – вынужденных переселенцев как педагогическая проблема**

*В статье раскрыто проблему формирования коммуникативной компетенции детей – вынужденных переселенцев. Проанализированы интерактивные формы и методы формирования коммуникативной компетенции детей – вынужденных переселенцев. Охарактеризованы сущность и содержание профессиональной деятельности учителя по развитию коммуникативной компетенции детей. Теоретически обоснован индивидуальный подход в процессе формирования и развития коммуникативной компетенции детей – вынужденных переселенцев.*

**Ключевые слова:** компетенция, коммуникативная компетенция, интерактивные формы и методы обучения, вынужденные переселенцы, педагогическая проблема, педагогические инновации.

#### **Merkulova N., Panasenko K. Formation of the Communicative Competence of Children – Defended Residents as a Pedagogical Problem**

*The article deals with the problem of forming the communicative competence of children-displaced; interactive forms and methods of formation of communicative competence of children-forced migrants are analyzed; The essence and content of the professional activity of the teacher for the development of communicative competence of children are characterized; the theoretically grounded an individual approach in the process of formation and development of communicative competence of children-displaced.*

*In the context of the current development of education in Ukraine, the development of new content, teaching methods and education of children coming from the Anti-Terrorist Zone is becoming a priority. In this regard, there are completely new requirements for the professional*

*activities of teachers and educators. Providing these children with emotional support is an integral part of the work of a comprehensive educational establishment for immigrants.*

*Children of families of forced migrants experience problems of a diverse nature: domestic, material, psychological and pedagogical, which leads to various forms of psychosocial and pedagogical maladaptation. According to a study by the Kyiv International Institute of Sociology, many forced migrants demonstrate satisfactory attitudes to learning, show weak initiative and increased anxiety, have manifestations of behavioral disorders and verbal communication among children. The analysis of theory and practice shows that in today's conditions little attention is paid to the development of communicative competence of forced-migrant children. Practically oriented means of development of children's communicative-speaking competence, such as: training and story-role-play are not used to the full.*

*The modernization of education in Ukraine is aimed at finding effective ways of personal development of each child and requires a scientific approach to the formation of their communicative competence. In this context, it is important that the development of the communicative competence of children depends to a large extent on the teacher's pedagogical skills. Yes, the ability to maintain pleasant communication, speak clearly and convincingly, the skills of dialogue-develop at children not immediately.*

*Given the current state of development of the communicative competence of children in forced migrants, it is necessary to take into account the professional level of activity of a social teacher in a general educational institution.*

*Scientists emphasize that the quality of knowledge, abilities, skills, and the formation of cognitive activity and autonomy depend on correct resolution of the problems of organizing and conducting self-training of students. Thus, the organization of self-education is an important element of the pedagogical process, which is aimed at the development of independent learning activities of students.*

**Key words:** *competence, communicative competence, interactive forms and methods of training, forced migrants, pedagogical problem, pedagogical innovations.*

УДК 373.5.091.33.212:005.336.2:165.194(045)

**О. М. СИРЦОВА**

кандидат історичних наук, доцент

КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

**М. В. ДАШКО**

вчитель

Запорізька гімназія № 25

## **ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕРІАЛУ СУСПІЛЬНО- ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА**

*Статтю присвячено питанню визначення можливостей застосування когнітивних методів навчання на принципах інтеграції навчального матеріалу на уроках суспільствознавчих дисциплін, їх обґрунтуванню й опису. Висунуто тезу про те, що застосування когнітивних методів навчання сприятиме формуванню конкурентоспроможної особистості сучасного суспільства.*

*Показано, що в період формування інформаційного суспільства та реформування системи освіти в Україні існує ряд суперечностей між вимогами часу до якості особистості та умовами її формування в системі освіти (педагогічні позиції вчителя, який є прихильником традиційної парадигми навчання, зниження інтересу учнів до навчання, їх клікве мислення та розсіяна увага).*

**Ключові слова:** когнітивні методи навчання, мотивація учнів до навчання, діяльнісний підхід, інтеграція змісту освіти, візуалізація, конкурентоспроможна особистість інформаційного суспільства.

У Державному освітньому стандарті зазначено, що метою сучасної освітньої галузі «Суспільствознавство» в школі, що складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, є забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі, вчитися протягом усього життя; розвивати інтелект, критичне та творче мислення, здатність формувати власну позицію та дотримуватися правил соціально відповідальної поведінки, продуктивно співпрацювати з партнерами [6].

На практиці ми бачимо, що реалізація цієї мети на сьогодні є дуже проблематичною. З одного боку, інформаційне суспільство вимагає від людини не знання інформації та вміння її відтворювати в межах стандартних алгоритмів дій, а сформованих життєвих компетентностей, які дають змогу в умовах нестабільності та швидкого зростання інформації бути конкурентоспроможною, чутливою до проблем та вміння їх вирішувати на міждисциплінарному стику. З іншого, сьогодні в системі освіти домінує традиційна парадигма навчання, якій притаманна абсолютна цінність знань (з її репродуктивним характером) та визначення ролі учня як об'єкта навчання. Учень залишається пасивним на уроці, а більшість учителів використовують репродуктивні методи навчання. Сам учитель (досить часто) має репродуктивне або алгоритмі-

зоване мислення людини індустріального суспільства. Важливе значення має система поглядів педагога у вузькому розумінні (або світогляд – у широкому). Саме вона визначає, яким буде його ставлення до певних змін або якими будуть його дії. Аналізуючи кількісний та якісний потенціал педагогічних кадрів Запорізького регіону, ми доходимо висновку, що більша частина вчителів – це люди віком від 40 і більше років (67%). Більшості таких учителів, які звикли до традиційного комбінованого уроку, досить складно визначити можливості когнітивних методів навчання та інтеграції освітніх ліній різних дисциплін у формуванні в учнів ключових компетентностей.

Що стосується учнів, то вони значно перевантажені програмовим матеріалом, який переважно має фактологічний характер. При цьому в дітей формується думка (яка ґрунтується на їх спостереженні за батьками та дорослими), що більшість отриманих у школі енциклопедичних знань людина не використовує для вирішення професійних або життєвих завдань. Вони розуміють, що отримати будь-яку інформацію в будь-який момент зможуть, скориставшись можливостями Інтернету. Відбувається нівелювання цінності самих знань. Наслідком цього є втрата інтересу до навчання загалом і суспільствознавчої галузі зокрема. Вирішення цієї суперечності є можливим за умови переходу освіти на інноваційну (синергетичну) парадигму навчання. Це забезпечить упровадження методик, спрямованих на розвиток когнітивних навичок учнів, формування ключових життєвих компетентностей особистості та вмінь правильно користуватись інформацією, критично мислити, навчатись протягом життя, а отже, і виконувати різні соціальні ролі. Цьому може сприяти застосування в освітньому процесі когнітивних методів навчання та інтеграція навчального процесу.

Розвиток когнітивістики привів до збагачення сучасної педагогічної науки даними про особливості отримання людиною нових знань. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що когнітивна педагогіка спирається на розробки М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Т. Черніговської. Питанням удосконалення когнітивних навичок процесу мислення приділяли увагу Д. Дернер, Дж. О'Коннор, Д. Халперн, А. Теслінов, Г. Щедровицький. Технології евристичного навчання розглядав у своїх працях А. Хуторський. Поширення в педагогічній науці поняття «когнітивна гімнастика» відбулося завдяки Е. Голдбергу. Технології інтенсивного навчання описував В. Шаталов, колективної мисленнєвої діяльності – К. Вазін, а навчального дослідження – Д. Левітас. Основи когнітивно-комунікативного підходу викладені В. Шаталінім.

Інтеграційні процеси в освіті були предметом наукових досліджень багатьох учених, а саме: С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Козловської Д. Коломієць, М. Сиви та ін. Теорію міжпредметних зв'язків в освітньому процесі досліджували І. Волощук, Н. Лошкарьова, В. Максимова та ін. Однак, питання формування життєвих компетентностей учнів шляхом застосування когнітивних методів навчання на уроках історії в умовах інтеграції змісту освіти суспільно-гуманітарного циклу дисциплін залишилося поза увагою як науковців, так і практиків.



*Мета статті* полягає у визначенні можливостей застосування когнітивних методів навчання, їх обґрунтуванні та описі на уроках суспільствознавчих дисциплін в умовах інтеграції навчального матеріалу як засобу формування конкурентоспроможної особистості.

Методологічною основою дослідження є загальнонаукові теорії й методи: філософська теорія наукового пізнання та діалектичний метод; системний підхід, що дає змогу розглядати освітній процес як систему взаємопов'язаних компонентів; середовищний підхід, який дає можливість урахувати постійно змінювані умови соціокультурної ситуації; моделювання як метод сучасного наукового пізнання, методи систематизації, схематизації та класифікації інформації; практичний метод педагогічного спостереження.

У матеріалах статті використано досвід учителя-практика з реалізації зазначеної проблемної методичної теми.

Умови існування людства, що вступило в нове тисячоліття, висувають нові пріоритети: перехід до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань та високоефективних технологій. Серед найважливіших завдань сучасності є формування компетентної особистості в усіх сферах її життєдіяльності. При цьому більшість людей погоджується з думкою, що конкурентоспроможного фахівця вирізняє високий рівень знань. У сучасному постіндустріальному (інформаційному) суспільстві поняття «знання» є неоднозначним: від найнижчого рівня за таксономією навчальних цілей Б. Блума до найвищого рівня в теорії візуалізації інформації. Також поняття знання включає в себе досить широкий когнітивний спектр: уміння знаходити потрібну інформацію, аналізувати її, співвідносити, синтезувати, робити висновки, застосовувати для виготовлення власного нового продукту тощо. Головною вимогою сучасної освіти є навчання ефективного мислення, формування в учнів умінь застосовування знань із різних предметів, рідної та іноземних мов у конкретних життєвих та професійних ситуаціях.

Сучасному вчителю необхідно враховувати, що формування ключових компетентностей учнів на основі організації роботи з інформаційними потоками стикається з певними проблемами. Однією з них є низький рівень концентрації уваги на навчальному матеріалі через наявність у більшості дітей клікового мислення. Хоча ця проблема характерна й для мислення дорослих. Так, фізіологи М. Кілінгсворт та Д. Гілберт з Гарвардського університету (за інформацією М. Нестерової) стверджують, що майже половину (46,9%) загального періоду активності люди проводять у стані «блукаючої свідомості». Це є основною причиною не тільки втрати ефективності дій, а й відсутності відчуття задоволення від самого життя [9, с. 19]. Крім того, більшість учнів мають недостатній рівень комунікативної підготовки.

Ми вважаємо, що в таких умовах поєднання когнітивних методів навчання та інтегрування знань з різних предметів допоможе учням краще зрозуміти навчальну інформацію, навчить їх творчого, ефективного мислення, сприятиме їх інтелектуальному розвитку. Зокрема, О. Гадаєв зазначає, що в короткому словнику когнітивних термінів подано таке тлумачен-

ня поняття «когніція»: «Це центральне поняття когнітивної науки, що поєднує в собі значення двох латинських слів – *cognitio* (пізнання, пізнавання) і *cogitatio* (мислення, міркування). Означає, таким чином, пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних, розумових) процесів – сприйняття, категоризація, мислення, мовлення та ін., які сприяють обробці і переробці інформації. Включає усвідомлення і оцінку самого себе в навколишньому світі і побудову особливої картини світу – все те, що складає основу для поведінки людини» [2].

Лінуре Бойкарова у своїй праці зауважує, що основоположником когнітивної теорії навчання є американський психолог Дж. Брунер, який визначив та обґрунтував три стадії вивчення будь-якого предмета: 1) отримання нової інформації у вигляді знань; 2) закріплення набутих знань, їх розширення й застосування під час розв'язання нових завдань; 3) перевірка адекватності застосування сформованих знань, умінь, навичок [1, с. 232]. Учителю потрібно враховувати, що розвиток пізнавальних можливостей (когнітивних структур) є передвісником усього навчання. Учні не можуть асимілювати інформацію, а також не приймають нові режими та рівні інтелектуальної діяльності, якщо не існує відповідних когнітивних структур. Ці структури розвиваються шляхом адаптивної взаємодії з навчальною ситуацією. Когнітивні структури лежать в основі мислення в різних і, здавалося б, неоднорідних сферах.

Загальна мета всіх методів навчання є стимулювання інтересу й потреби вчитися, спонукати учнів до навчання. Когнітивні методи навчання спрямовані саме на пізнання навколишнього світу. При цьому сам освітній процес має бути підпорядкований системі комунікативних, професійно-пізнавальних, когнітивних завдань і ґрунтуватися на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності учнів у процесі навчання [1, с. 232]. Учень має перетворитися з об'єкта на суб'єкт навчання й брати в ньому активну участь на основі взаємодії з учителем та іншими дітьми. Надзвичайно важливою умовою ефективності застосування когнітивних методів навчання є мотивація, яка налаштовує учнів на процес пізнання. При цьому необхідно враховувати, що мотивація складається, на думку Б. Додонова, із чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особистості безпосереднього її результату, «мотивувальної» сили винагороди за діяльність, тиску, що примушує особистість до певних дій [7].

З огляду на це викликають інтерес наукові розробки А. Маркової (про що пише у своїй праці А. Герасимова), яка виділяє пізнавальні та соціальні мотиви навчання, що мають певні підрівні. Вона називає такі підрівні пізнавальної мотивації: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями), процесуально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти. Соціальні мотиви можуть мати такі підвиди: широкі соціальні (почуття обов'язку й відповідальності; розуміння соціальної значущості учення), вузькі соціальні або позитивні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточенням, отримати їх схвалення), мотиви соціа-

льної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми), мотив уникнення невдач [3].

Тобто, виконуючи різні завдання, учні мають не тільки усвідомлювати, для чого вони це роблять, а і як у майбутньому вони зможуть використати ці знання, уміння, навички. Також учні мають отримувати задоволення як від самого процесу навчання, так і усвідомлених власних результатів навчальної діяльності. Саме цьому сприяє організація навчального процесу на принципах діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід – це така організація навчально-виховного процесу, за якої головну увагу приділяють активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Так, Д. Гнатюк у своїй статті з проблем запровадження діяльнісного підходу як основи організації ефективного навчання визначає такі його принципи: навчання й виховання організовується як єдина цілісна система; в основу освітньої роботи покладається педагогічно вивірена, спеціально організована власна діяльність кожного учня, яка перебуває в зоні його найближчого розвитку; процес здобуття знань забезпечується власними пошуками дитини в межах його навчальної діяльності, якою керує вчитель; педагог приходить у клас не з готовими відповідями, а з питаннями, які треба розв'язати в спільній діяльності; зовнішня мотивація учнів до навчання замінюється процесом запуску внутрішньої мотивації дитини, стимулюванням бажання вчитися, ставити цілі, шукати шляхи та методи самонавчання, умінням себе контролювати, корегувати, оцінювати [4, с. 34]. Діяльнісний підхід має більшу результативність завдяки запровадженню інтегрованих уроків, на яких учні будуть комбінувати знання з різних предметів, щоб вирішити ту чи іншу проблему, буде досягнута мета – цілісне сприйняття теми, що вивчається. Такі уроки мають практичну спрямованість, тому що учні набувають практичних умінь порівнювати, співвідносити, узагальнювати, аналізувати, систематизувати, представляти й захищати своє дослідження тощо. Набуті знання та навички учні зможуть застосовувати в подальшому житті, виявляючи власні творчі та інтелектуальні здібності при вирішенні нестандартних життєвих ситуацій. При цьому необхідно зазначити, що інтегративність належить до загальнодидактичних принципів, на яких ґрунтується когнітивна методика.

Особливу роль у сприйнятті інформації відіграє ефективна візуалізація навчального матеріалу, тому що візуальний канал у людини домінує. Термін «візуалізація» (від лат. *visualis* – зоровий) означає те, що сприймається за допомогою зору, є наочним. З одного боку, візуалізація є методом реалізації принципу наочності як подання інформації у вигляді оптичного зображення (наприклад, у вигляді карт, малюнків, графіків, діаграм, структурних схем, таблиць тощо), з іншого – засобом передачі інформації, який найбільш повно відповідає особливостям сприйняття, розуміння інформації та формування на її основі знань. Когнітивний метод візуалізації не потребує розтягування в часі процесу сприйняття нової інформації. Людина

має внутрішню психологічну потребу в тому, щоб наочна картинка пізнання постійно поставала перед діяльністю розуму з аналізу та синтезу.

Основна мета візуалізації (знань) – поліпшити передачу знань, стимулювати когнітивні процеси. Застосування нелінійних способів фіксації інформації дає змогу провести аналіз будь-якої ситуації або проблеми, здійснити самоаналіз і організацію своєї діяльності; зафіксувати думки, які висловлені під час мозкового штурму; представити структуру, встановити причинно-наслідкові зв'язки; підготуватися до презентації, показу власного проекту; складати план власних дій після детального аналізу ситуації і багато іншого. Це дасть змогу сформувати критичне мислення та стане основою таких життєвих компетентностей, як інформаційна, самоорганізаційна, самоосвітня та соціальна. Звернемо увагу на декілька способів візуалізації інформації: ментальні карти (карти знань), хмаринки слів, інфографіку, гіперболічні дерева. Їх використання допоможе учням не тільки зрозуміти запропонований матеріал, а й систематизувати та узагальнити отримані знання при вирішенні конкретних завдань. Для цього (переходу від візуалізації даних та інформації до візуалізації знань) к межах уроку вчитель може не лише пропонувати готові схеми, інфографіку, діаграми, таблиці тощо, а й давати завдання для самостійної роботи дітей: створення власних візуальних образів під час аналізу запропонованого відео-, аудіо- або текстового матеріалу. Це дозволить запам'ятати надану інформацію й систематизувати отримані знання [10, с. 132–133]. За допомогою візуального матеріалу можна викликати різноманітні емоції в учнів, спонукати до аналізу, виконання різноманітних завдань. За допомогою сучасних засобів (комп'ютера, інтерактивної дошки) можна відтворити історичні події або періоди.

У процесі навчання необхідно враховувати індивідуальні когнітивні особливості учнів, а саме: зорову, аудіальну, тактильну пам'ять, їх творчі здібності. Сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування, розкриває наука мнемоніка, когнітивним принципом якої є емоційне оформлення. Наведемо приклад використання учнями своїх індивідуальних когнітивних особливостей під час підготовки презентації до теми «Розвиток науки України в 1917–1921 рр.». Двоє десятикласників, які захоплюються музикою, написали «Пісню про науку 1917–1918 рр.» (музику і текст), таким чином незвичайним шляхом перетворили звичайну інформацію на новий творчий продукт.

До методів навчального пізнання (або когнітивних методів) належать такі: наукові; метапредметні; емпатії; змістовного (смиислового) бачення; символічного бачення; евристичного спостереження; фактів; досліджень; конструювання понять; конструювання правил; гіпотез; прогнозування; помилок; конструювання теорій [11]. Визначимо можливості їх застосування та зробимо відповідний опис:

1. *Науковий метод усної історії:* учню (учениці) потрібно взяти інтерв'ю в очевидця певних історичних подій. Для цього потрібно: мати гарні знання з історії цього періоду, правильно сформулювати питання, тран-

скрибувати запис, а потім, застосовуючи технологію критичного мислення, проаналізувати, що є історичними фактами, а що є судженнями, наскільки ці судження обґрунтовані. Цей метод використовують з метою участі учнів у конкурсах або ж виконання завдань учителя до певного уроку. Учні мають виявити максимальну самостійність при вирішенні поставленого завдання. Працюючи над такими дослідженнями, діти не тільки формують інформаційну, комунікативну, соціальну та інші компетентності, а й отримують задоволення, тому що переважно беруть інтерв'ю у своїх рідних (батьків, бабусь, прадідусів), пишуть історію своєї родини.

2. *Метод емпатії* допомагає учням досягнути почуття іншої людини, зрозуміти мотиви тих чи інших вчинків у різні історичні періоди, усвідомити ціннісні орієнтації, якими керувались історичні постаті. Такий метод досить часто в літературі ще називають рольовим. Наприклад, у ході вивчення тем «Початок Української революції (1917 р. – квітень 1918 р.)» та «Боротьба за українську державність (квітень 1918 р. – 1921 р.)» можна запропонувати учням поставити себе на місце селянина й висловити своє ставлення до політики Центральної Ради, гетьмана Скоропадського та інших; розповісти про своє життя в умовах війни і постійної зміни влади. За допомогою цього методу можна показати наскрізні змістовні лінії: людина – людина, людина – суспільство, людина – влада, людина – світ уявлень та ідей.

Цей метод досить часто можна використовувати під час уроків за ігровою технологією. Учні можуть «оживити» картину, поставити себе на місце історичного діяча та від його імені представити політичний (історичний) портрет або надати свої пропозиції щодо розв'язання певних проблем, які колись вирішували відомі історичні особи, при цьому обґрунтувати ці рішення. Наприклад, учениця в ролі Маргарет Тетчер представляє її діяльність англійською мовою, використовуючи методологію презентації коротких доповідей у стилі Печа-Куча (20 слайдів, які змінюються автоматично кожні 20 секунд із живим коментарем автора презентації). Таким чином, інтегруючи знання з різних предметів, вона розвиває навички роботи з інформацією, підготовки доповідей, використання мультимедіа, виступу перед аудиторією. На уроках правознавства, під час вивчення питання про обставини, які виключають юридичну відповідальність, можна запропонувати поставити себе на місце матері, дітей якої викрали, а її змушують перерахувати кошти фірми на інший рахунок.

3. *Метод змістового бачення* сприяє створенню певного настрою на уроці, який зумовить активну пізнавальну діяльність кожного учасника освітнього процесу. Учні самостійно можуть поставити запитання до теми уроку, знаючи певний алгоритм. У ході уроку вчитель може запропонувати учням визначити причини війни, явища тощо, їх наслідки. З метою узагальнення вивченого матеріалу можна використати один із прийомів технології розвитку критичного мислення – прийом фішбоун.

4. *Метод символічного бачення* сприяє розвитку вмінь учнів будувати зв'язки між об'єктами та їх символами. Прикладом можуть слугувати

зашифровані (у символах і малюнках) шпаргалки, які виготовляють учні, за умови, що вчитель прочитати їх не зможе. Важливе значення має пояснення та тлумачення символів, які створив учень. Цей метод також відомий як метод піктограм в ейдетиці.

5. Досить актуальним для сучасної історичної науки є метод компаративістики. *Метод порівнянь*. Під час виконання завдань учням необхідно розробити критерії для порівняння, визначити спільне та відмінне, зробити висновки. Так, на уроках історії порівнюються діяльність історичних (політичних) діячів, реформи, зовнішня (внутрішня) політику різних періодів тощо. На уроках правознавства можна запропонувати учням порівняти правові факти та явища.

6. *Метод фактів*. Наприклад, учитель озвучує проблемне запитання: «Чи можна стверджувати, що засобами контролю за публічним життям та суспільною свідомістю тоталітарна держава контролювала приватне життя людини?», «Чи звільнилися українці від комплексу меншовартості?», а учні мають відповісти «так» чи «ні», навівши факти, які доводять правильність їх думки. Проблемні запитання такого типу найкраще обговорювати в групах або всім класом. З'ясовано, що групова робота сприяє упорядкуванню й координуванню висловлених пропозицій. Учні порівнюють різні погляди, при цьому виникає соціокогнітивний конфлікт. Протиставлення різних поглядів сприяє розвитку інтелекту. Відбувається розвиток навичок, що є основою життєвих компетентностей (культури спілкування, взаємодії, самооцінювання та взаємооцінювання). Таким чином, величезне значення в процесі навчання мають технології кооперативного та колективно-групового навчання.

7. *Метод досліджень* використовують під час застосування технології проектного навчання. Це спосіб здійснення учнями самостійного дослідження за алгоритмом, який визначає вчитель. Як правило, учні використовують пам'ятку роботи над проектом та критерії оцінювання роботи. Наприклад, при підготовці до практичного заняття у 9 класі за темою «Тарас Шевченко та український національний рух» одна з груп учнів отримала завдання проаналізувати поему-комедію Т. Шевченка «Сон». Учні мали визначити, що в поемі відображає тогочасну суспільно-політичну дійсність, протистояння імперського режиму й вільнодумної, національно свідомої особистості, виконавши такі завдання: розкрийте алегоричність відображення реалій українського буття XIX ст. у складі Російської імперії; проаналізуйте долю України як об'єкта геополітичних інтересів Російської імперії; дослідіть долю представників різних прошарків українського суспільства (козацтва, кріпаків, інтелігенції); напишіть статтю «Виродження (винищення) українців як нації в поемі «Сон» (більш детально дивись у плані-контексті заняття) [5]. Аналіз художнього твору має викликати в учнів інтерес до нього і як до історичного джерела, і як до виду мистецтва.

8. *Метод конструювання понять* – колективна робота спрямована на спільне створення колективного творчого продукту, а саме визначення поняття. Можна запропонувати й інші формулювання, порівняти їх.

9. *Метод мандрівки в майбутнє/минуле* – розвиває творчі здібності в учнів. У 5–7 класах варто застосовувати елементи арт-педагогічної технології. Наприклад, на уроках узагальнення доцільно проводити гру «Давайте поспілкуємося». Учитель пропонує групам учнів уявити себе на місці жителя певної країни (Єгипту, Китаю, Межиріччя), який потрапив туди, де люди спілкуються за допомогою малюнків. Завдання полягає в тому, щоб розповісти місцевим жителям історію своєї країни, використавши знання, уміння й навички з предмета «Мистецтво».

10. *Метод гіпотез* – метод, за допомогою якого учні пропонують свої відповіді на запитання (проблему), яке поставив учитель. Наприклад: «Якою, на вашу думку, була б Україна, якщо б не було згорнуто НЕП?». Учні, застосовуючи логічне мислення, конструюють гіпотези. Варіанти відповідей можуть спиратись і на інтуїцію.

11. *Метод помилок* передбачає роботу над помилками. Учні знаходять та виправляють помилки в історичному чи правовому тексті або в процесі вивчення історії з'ясовують причини припущення помилок, відповідають на запитання, якої помилки припустився той чи інший політичний діяч, до яких наслідків вона призвела. Наприклад, на практичному занятті у 9 класі з теми «Захист прав споживачів» учням можна запропонувати роботу в парах: розглянути життєву ситуацію, пов'язану з купівлею товару через інтернет-магазин, коли паспорт і гарантійний талон продавцем не були заповнені.

12. *Метод прогнозування* застосовують до реального процесу або до планованого процесу. Наприклад, на початку уроку учням можна запропонувати низку тверджень до теми, а учні повинні встановити, правильні чи помилкові ці твердження. Можна прогнозувати заходи (реформи) історичних діячів та ін. Після ознайомлення з основною інформацією повертаємось до даних тверджень і просимо оцінити їх правдивість, спираючись на отриману інформацію. Це один із прийомів критичного мислення.

13. *Метод конструювання теорій* використовують з метою узагальнення роботи, яку виконали учні. Завдання можуть бути такого типу: наведіть факти, що характеризують причини; дайте характеристику діяльності історичного діяча; наведіть факти, що свідчать про взаємозв'язок між подіями тощо. За допомогою таких видів діяльності особистість має змогу пізнати навколишній світ.

**Висновки.** В умовах формування інформаційного суспільства значно підвищується когнітивне навантаження на людину. Сьогодні не має потреби запам'ятати якомога більше інформації, а стоїть потреба у формуванні ключових компетентностей, притаманних конкурентоспроможній особистості, яка може продуктивно працювати з інформаційними потоками. Вирішенню цього завдання сприяє застосування когнітивних методів навчання в освітньому процесі.

Когнітивні методи є характерними для інноваційної парадигми навчання, допомагають реалізувати вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та забезпечити перехід до навчання, яке

ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів.

Застосування когнітивних методів у процесі інтегрованого навчання сприяє формуванню аналітико-синтетичного мислення; розвиває логічне та предметно-інтеграційне мислення; формує потреби в системному підході до об'єкта пізнання, аналізу та порівняння процесів і явищ; дає можливість більш повного осмислення того навчального матеріалу, різні аспекти якого не можуть бути розкриті засобами якогось одного навчального предмета; формує прагнення до самостійної оцінки; розвиває та стимулює пізнавальні інтереси та творчі здібності учнів, активізує їх пізнавальну діяльність; сприяє узагальненню знань, комплексному їх використанню; формує вміння переносити знання з однієї галузі науки в іншу та вміння самостійно здійснювати інтеграцію в практичній діяльності; сприяє перетворенню учня на активного та свідомого учасника освітнього процесу. Як наслідок, між учнями виникає навчальна співпраця під час виконання спільних завдань, а між учнями та вчителем – партнерські відносини.

#### Список використаної літератури

1. Бойкарова Л. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2013. № 10. С. 231–235.
2. Гадаєв О. Когнітивна система людини. *Проза.ру*: веб-сайт. URL: <https://www.proza.ru/2014/01/13/570> (дата звернення: 05.01.2018).
3. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии. *Институт психологии Российской академии наук*: веб-сайт. URL: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/gerasimova.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html) (дата звернення: 05.01.2018).
4. Гнатюк Д. О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. *Педагогічний пошук*. 2013. № 4 (80). С. 33–37.
5. Дашко М. В., Біла О. Й. Конспект уроку «Тарас Шевченко та український національний рух». *Науково-методичний центр Департаменту освіти і науки Запорізької міської ради*: веб-сайт. URL: <https://drive.google.com/file/d/1yhQjp7Yh6MxwrI09jDmPhOhY66sBJD7o/view> (дата звернення: 05.01.2018).
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 05.01.2018).
7. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 126–130.
8. Нестерова М. Перспективи застосування когнітивних технологій у системі вищої освіти: інформаційно-комунікативний контекст. *Вища освіта України*. 2015. № 2. С. 16–20.
9. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Основи когнітивної методики навчання української мови. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. URL: [ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_42/12.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/12.pdf) (дата звернення: 05.01.2018).
10. Сирцова О. М., Вечерка Н. І. Когнітивна візуалізація дидактичних елементів на уроках історії та правознавства. *Шляхи підвищення продуктивності викладання історії в середній школі в умовах реформування системи освіти / за заг. ред. О. М. Сирцовой*. Івано-Франківськ, 2017. С. 130–150.
11. Ступак М. Г. Когнітивні методи навчання іноземних мов у ВНЗ. *МНІК «Advanced technologies of science and education»*: веб-сайт. URL: <http://intkonf.org/stupak-mg-kognitivni-metodi-navchannya-inozemnih-mov-u-vnz/> (дата звернення: 05.01.2018).

Стаття надійшла до редакції 22.01.2018



**Сырцова О. Н., Дашко М. В. Применение когнитивных методов обучения в условиях интеграции материала общественно-гуманитарных дисциплин как методическая проблема**

*Статья посвящена вопросу определения возможностей применения когнитивных методов обучения на принципах интеграции учебного материала на уроках обществоведческих дисциплин, их обоснованию и описанию. Выдвинут тезис, что применение когнитивных методов обучения будет способствовать формированию конкурентоспособной личности современного общества.*

*Показано, что в период формирования информационного общества и реформирования системы образования в Украине существует ряд противоречий между требованиями времени к качеству личности и условиями ее формирования в системе образования (педагогические позиции учителя, который является сторонником традиционной парадигмы обучения, снижение интереса учащихся к обучению, их кликовое мышление и рассеянное внимание).*

**Ключевые слова:** когнитивные методы обучения, мотивация учащихся к обучению, деятельностный подход, интеграция содержания образования, визуализация, конкурентоспособная личность информационного общества.

**Syrtsova O., Dashko M. The Usage of Cognitive Methods of Teaching in the Conditions of Material Integration's of Social-Humanitarian Disciplines as a Methodological Problem**

*The article is devoted to the question of determining the possibilities of using cognitive methods of teaching based on the principles of integration of the educational material, their basing and description during the lessons social science disciplines. The thesis is suggested that the use of cognitive methods of teaching will contribute to the formation of a competitive personality of modern society.*

*It is shown that during the formation of the information society and the reformation of the educational system in Ukraine there is a number of contradictions between the requirements of time and the quality of the personality and the conditions of its formation in the system of education (pedagogical positions of the teacher who is a supporter of the traditional pedagogical paradigm, decrease students' interest to study, their click thinking and scattered attention).*

*The possibilities of using thirteen cognitive methods of teaching during the lessons history in the conditions of integration of the educational content in social and humanitarian disciplines are determined and described. These opportunities are illustrated with examples of the teacher-practice experience. The samples of tasks for students under the specified cognitive methods are offered.*

*The idea of the effectiveness of the use of cognitive teaching methods in the conditions of realization at the lessons of the activity pedagogical approach, the transformation of the student from the object to the subject of learning and ensuring the interaction of all participants in the educational process is substantiated. The attention is payed to the necessity of forming students' positive motivation to study and visualize didactic elements as the means of stimulating the development of schoolchildren's cognitive structures.*

*The conclusion is made about the relationship between the use of cognitive teaching methods and the possibility of implementing the State Educational Standard of Ukraine regarding the formation of key students' competencies.*

**Key words:** cognitive teaching methods, motivation of students to study, activity approach, integration of educational content, visualization, competitive personality of informational society.

## МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

*У статті розкрито зміст моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. Охарактеризовано компоненти моделі: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольньо-результативний, – які в сукупності забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку та саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Проаналізовано основні завдання педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, теоретико-методологічні підходи до її організації та принципи здійснення педагогічної реабілітації. Показано, що змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну й виховну складові з реабілітаційним компонентом) і передбачає відповідне програмне та технологічне забезпечення. Розкрито значення контрольньо-результативного компонента системи педагогічної реабілітації, що відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру.*

**Ключові слова:** педагогічна реабілітація, вихованці з особливими освітніми потребами, навчально-реабілітаційний центр, інформаційні компетенції, самоосвітні компетенції.

На етапі системного реформування вітчизняної загальної середньої освіти, ініційованого Міністерством освіти і науки України, одним із найбільш важливих пріоритетів є подальший розвиток навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх успішної соціалізації, становлення як повноцінних суб'єктів суспільної практики. В новому Законі «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти зараховано розвиток інклюзивного освітнього середовища, зокрема в закладах освіти, наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6) [1]. У Концепції Нової української школи, ухваленій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 № 10, наголошено: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [3, с. 29].

Важливою умовою успішного навчання вихованців з особливими освітніми потребами є організація їх педагогічної реабілітації, яку фахівці

розглядають як невід’ємний напрям комплексного підходу до відновлення психофізичного потенціалу особистості. Від ефективності педагогічної реабілітації залежить не тільки засвоєння учнями зазначеної категорії державних стандартів освіти, а й розвиток їхнього інтелектуального потенціалу, ключових, міжпредметних і предметних компетентностей, готовності до подальшого навчання після закінчення школи.

Дослідження проблем педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки – наукового напрямку, у межах якого значення реабілітаційного чинника в забезпеченні якісного навчання, виховання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчають цілісно й системно. Сучасні наукові концепції розглядають педагогічну реабілітацію як складний і багатоаспектний процес, сутністю якого є розвиток у дитини з особливими освітніми потребами базового потенціалу (умінь, навичок і здатностей), необхідного для здобуття освіти певного рівня. В організаційному контексті шкільної освіти система педагогічної реабілітації охоплює як навчальний, так і виховний процеси, спрямовуючи зусилля фахівців різного профілю на подолання труднощів, з якими стикається кожна дитина з особливими освітніми потребами.

Зокрема, З. Шевців визначає сутність педагогічної реабілітації як створення умов для відновлення природного потенціалу пізнавальних, фізичних, емоційних, духовно-моральних сил дитини [9, с. 79]; З. Лаврентьєва пропонує антропо-культурно-аксіологічне визначення педагогічної реабілітації як цілісного й динамічного процесу навчання, виховання, духовно-морального розвитку та соціального становлення, спрямованого на відновлення здатностей людини з обмеженими можливостями до повноцінної життєдіяльності [5, с. 25]; Л. Моїсеєва під педагогічною реабілітацією розуміє заходи виховного характеру щодо хворих дітей, спрямовані на те, щоб вони оволоділи вміннями та навичками, необхідними для здобуття освіти [6, с. 19].

У європейських і північноамериканських країнах основним джерелом інновацій у галузі педагогічної реабілітації є багаторічна практика інклюзивної освіти, зокрема, вирішення завдань навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, залучення батьків до освітнього процесу, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації тощо. Досвід вирішення цих завдань і відповідні методичні рекомендації фахівців викладено в ґрунтовних зарубіжних виданнях. Так, Т. Лорман зі співавторами аналізують досвід вирішення однієї із центральних проблем педагогічної реабілітації – розробки та впровадження індивідуального навчального плану. Автори наголошують, що якісний індивідуальний план суттєво полегшує важливі аспекти організації освітнього процесу. Проте це не означає, що індивідуальний план повинен охоплювати всі знання, вміння й навички, яких набувають учні в школі [11, с. 113].

Характерним для європейських країн є те, що зміст навчання, навчальні плани та програми розробляють на загальних принципах відповідно до загальних стандартів, водночас враховують реальні потреби дітей з особливими потребами. Практикується створення спеціальних форм навчання в загальноосвітніх школах, груп та підрозділів, класів з додатковим та допоміжним персоналом. У деяких країнах зменшується наповненість класів. Наприклад, у Франції кількість учнів в інтегрованих класах не перевищує 12 осіб [8, с. 68].

Отже, як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці визнають педагогічну реабілітацію обов'язковою складовою системи корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах шкільного навчання. Разом із тим, недостатньо дослідженою є проблема моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру в єдності інваріантних компонентів: методологічно-цільового, змістово-процесуального і контрольного-результативного.

**Мета статті** – структурно-змістовий аналіз сучасної моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Розробляючи модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, ми враховували, що ця система має ґрунтуватися на поєднанні реабілітаційного компонента із загальнодидактичним і, відповідно, складатися із взаємодоповнювальних сфер: освітній простір навчально-реабілітаційного центру як сукупність навчально-виховних ресурсів, наявних у закладі для здійснення педагогічної реабілітації, та індивідуалізована робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Розроблена модель (рис. 1) враховує їх співвідношення, детально розкриваючи систему педагогічної реабілітації через виділені компоненти, а саме: методологічно-цільовий (визначає мету, завдання, принципи, підходи до організації педагогічної реабілітації), змістово-процесуальний (характеризує систему заходів, спрямованих на вирішення завдань педагогічної реабілітації) та контрольного-результативний (визначає якісні зміни готовності вихованців з особливими освітніми потребами до саморозвитку як суб'єктів пізнання за результатами педагогічної реабілітації).

У моделюванні системи педагогічної реабілітації пріоритетною є її цільова складова, яка характеризує мету й завдання процесу педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в навчально-реабілітаційному центрі, а також визначає методологічні основи їх реалізації.

Відповідно до розробленої моделі, метою педагогічної реабілітації є розвиток і саморозвиток вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Завданнями педагогічної реабілітації є оптимізація навчально-реабілітаційного маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір; відновлення активності учня як суб'єкта своєї життєдіяльності;

<b>МОДЕЛЬ</b> <b>СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ</b>			
<b>МЕТОДОЛОГІЧНО-ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ</b>	Мета педагогічної реабілітації – розвиток і саморозвиток вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання.		
	Задачі педагогічної реабілітації: 1. Оптимізація навчально-реабілітаційного маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір. 2. Відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності. 3. Відновлення і розвиток загальнонавчальних умінь і навичок та здатності до вольової саморегуляції. 4. Вироблення у дітей механізмів розвитку та саморозвитку самоосвітньої та інформаційної компетентностей особистості. 5. Залучення дітей до освітньо-реабілітаційних заходів, різноманітних за видом, інтенсивністю і тривалістю.		
	Підходи: системний, синергетичний, компетентнісний, комплексний, особистісно орієнтований та діяльнісний.		
	Принципи: індивідуалізації, пропедевтичності, науковості, системності, технологічності, суб'єктності, орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу з реабілітаційним компонентом.		
	Суб'єкти процесу педагогічної реабілітації: вчителі, асистенти вчителя, вихователі, соціальні педагоги, психологи, вузькі фахівці, вихованці та батьки.		
<b>ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ</b>	Складові освітньо-реабілітаційного процесу		
	Індивідуальна педагогічна реабілітація: – індивідуальна первинна діагностика; – визначення проблемного поля та цілей реабілітації; – розробка індивідуального плану реабілітації; – реалізація заходів, передбачених планом; – аналіз результатів та прогностика подальшої роботи.	Навчальна складова з реабілітаційним компонентом  Корекційно-розвиткова складова навчального плану (варіативний компонент).	Виховна складова з реабілітаційним компонентом  Виховні заходи з реабілітаційною складовою
	Програмне забезпечення педагогічної реабілітації		
	Індивідуальна програма реабілітації	Наскрізна програма для школярів «Самоорганізація діяльності»	Наскрізна програма «Реабілітація природою»
	Технологічне забезпечення педагогічної реабілітації		
	Медико-психолого-педагогічний консиліум	Проективно-рефлексивна технологія навчання	Технологія планування життєдіяльності дитячого колективу
<b>КОНТРОЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ</b>	Здатність та готовність до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, навчання протягом життя:  – Навчальна мотивація; – Навченість (знання, уміння, навички); – Інформаційні самоосвітні компетенції.		

Рис. 1. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру

відновлення та розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, здатності до вольової саморегуляції; вироблення механізмів розвитку та саморозвитку самоосвітньої й інформаційної компетентностей особистості; організація системи освітньо-реабілітаційних заходів, різноманітних за видом, інтенсивністю та тривалістю; моделювання індивідуальних навчальних програм синтезованого характеру.

Методологічні засади організації процесу педагогічної реабілітації визначені нами з урахуванням сучасного науково-педагогічного дискурсу, в якому проаналізовано основоположне значення системного, синергетичного, компетентнісного, комплексного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів до проектування та практичного забезпечення функціонування освітніх і реабілітаційних систем.

Так, В. Нечипоренко [7] наголошує, що методологічну основу освітньої системи з реабілітаційним компонентом складає системний підхід, орієнтований на визначення інтегративних, інваріантних, системотвірних зв'язків та відносин, спрямований на вивчення та формування того, що в системі є постійним, а що – змінним.

В. Кремень [4] розглядає синергетичний підхід як методологічну орієнтацію в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні відкритих освітніх систем.

Компетентнісний підхід передбачає набуття учнями актуального досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, оволодіння ключовими компетенціями. Компетентнісний підхід як напрям моделювання освітніх систем досліджували Л. Ващенко, О. Глузман, І. Єрмаков, В. Нечипоренко, О. Овчарук, Н. Софій та ін. Пріоритетність цього підходу визначена в Законі України «Про освіту» і Концепції Нової української школи, що виступають правовою основою для його широкого впровадження в освіті, зокрема, при вирішенні завдань педагогічної реабілітації.

Визначальною для розбудови системи педагогічної реабілітації також стає методологія комплексної реабілітації, яка передбачає, що кожен напрям реабілітації повинен упроваджуватися як окрема реабілітаційна система, що має внутрішню цілісність, структурно-функціональну специфіку й водночас співвідноситься з іншими системами. При цьому комплексний підхід до реалізації напрямів реабілітаційної діяльності є значно ефективнішим, ніж їх упровадження ізольовано один від одного. Відповідно, педагогічну реабілітацію не варто розглядати окремо від інших напрямів реабілітації дитини.

Методологію реалізації завдань педагогічної реабілітації також визначає особистісно орієнтований підхід, для якого характерне звернення до особистості учнів з обмеженими можливостями здоров'я, унікальності їхнього життєтворчого потенціалу. Зазначимо, що цей підхід дослідники аналізують з різних позицій, зокрема: як спосіб забезпечення сприятливих умов розвитку дитини як унікальної особистості (Г. Балл, І. Бех, О. Ки-

ричук та ін.), розкриття сутності гуманізму в освіті (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу та ін.); визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні (К. Абульханова-Славська, Ю. Бабанський та ін.).

У контексті розбудови системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами інваріантним є також діяльнісний підхід, в межах якого особистість дитини з особливими потребами та її розвиток розглядають з позицій практичної діяльності як особливої форми психічної активності особистості (І. Бех, Н. Гузій, І. Зимня та ін.). Відповідно, внутрішній потенціал дитини зумовлений різноманітністю видів діяльності, до яких вона реально залучена.

Ефективне здійснення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами передбачає дотримання таких принципів: індивідуалізації (забезпечує врахування освітніх потреб кожного учня при організації реабілітаційного процесу); пропедевтичності (характеризує процес педагогічної реабілітації як запобіжний щодо виникнення вторинних порушень у дітей); науковості (полягає в системній теоретико-методичній перевірці засобів педагогічної реабілітації на науковому підґрунті); системності (характеризує процес педагогічної реабілітації як компонент комплексних заходів з відновлення функцій дитини як повноцінного суб'єкта життєдіяльності); технологічності (відображає внутрішню логіку та смислову наступність в організації педагогічної реабілітації); суб'єктності (полягає в активізації особистісних позицій усіх учасників процесу реабілітації); принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу з реабілітаційним компонентом (полягає в педагогічній доцільності організації такого процесу, що стимулює особистісний розвиток вихованців з особливими освітніми потребами).

При моделюванні системи педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру важливим також є визначення суб'єктів процесу педагогічної реабілітації. Відповідно до Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (ст. 30), учасниками реабілітаційного процесу є: педагогічні, соціальні працівники, психологи, реабілітологи та інші фахівці, пов'язані з реабілітаційним процесом; діти з інвалідністю, які проходять реабілітацію, та законні представники дітей з інвалідністю (батьки та особи, що їх представляють) [2]. Крім цього, у моделі системи педагогічної реабілітації суб'єктами визначені: вчителі інклюзивних груп та класів, асистенти вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням (згідно з наказом МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 № 665), вихователі, соціальні педагоги, вузькі фахівці, які працюють з вихованцями з особливими освітніми потребами, самі вихованці та їх батьки.

У процесі реалізації завдань педагогічної реабілітації важливого значення набуває готовність фахівців до взаємодії в умовах єдиної команди,

кожен член якої відповідає за чітко визначений аспект загальної роботи. Така готовність включає позитивну орієнтацію на співробітництво, усвідомлення спільної відповідальності та власної ролі в цілісному процесі, здатність використовувати комплексний ресурс команди для досягнення спільної мети, обізнаність членів команди щодо ефективних технологій педагогічної реабілітації, об'єднання зусиль для реалізації індивідуальної програми реабілітації кожної дитини.

Наступний, змістово-процесуальний компонент моделі системи педагогічної реабілітації визначає напрями роботи за трьома складовими освітньо-реабілітаційного процесу: індивідуальною педагогічною реабілітацією; навчальною складовою з реабілітаційним компонентом; виховною складовою з реабілітаційним компонентом. Системотвірною складовою процесу педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами є зміст та заходи індивідуальної педагогічної реабілітації. Алгоритм її здійснення включає індивідуальну первинну діагностику, визначення цілей реабілітації дитини, розробку та реалізацію індивідуального плану реабілітації, аналіз результатів і прогностику подальшої роботи.

Зміст індивідуальної програми педагогічної реабілітації спрямований на відновлення й розвиток в учнів з особливими освітніми потребами інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність та готовність до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти. Визначені в програмах заходи передбачають упровадження індивідуальних навчальних планів і модифікацію змісту навчального матеріалу відповідно до потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Модифікація навчального процесу з урахуванням завдань індивідуальних навчальних планів забезпечується завдяки поєднанню різних способів індивідуалізації роботи зі школярами: створенню спеціальних комплексів різнорівневих завдань; використанню алгоритмів, які сприяють поетапному оволодінню учнями навчальним матеріалом; застосуванню різноманітних методів і прийомів педагогічної допомоги дітям тощо.

Необхідність наступної складової освітньо-реабілітаційного процесу – навчальної складової з реабілітаційним компонентом – передбачена чинними нормативно-правовими документами. У листі МОН України «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році» зазначено, що підвищенню ефективності навчального процесу сприяє корекційно-розвиткова складова інваріантної частини навчальних планів, якою регламентовано організацію системної реабілітаційної роботи з учнями. Враховуючи це, навчальні плани для учнів навчально-реабілітаційного центру потрібно доповнювати корекційно-розвитковою складовою, яка може бути представлена варіативним компонентом цього плану.



З метою інтенсифікації розвитку зазначених компетенцій у школярів з особливими освітніми потребами, забезпечення їх становлення як суб'єктів пізнання нами була розроблена наскрізна програма «Самоорганізація діяльності». Цільові пріоритети програми конкретизовано залежно від вікових особливостей учнів.

На нашу думку, провідну роль у розвитку самоорганізації навчальної діяльності школярів також відіграє проєктивно-рефлексивна технологія навчання, сутність якої розкриває В. Нечипоренко. Технологія ґрунтується на дедуктивному методі побудови діяльності та актуалізації механізму рефлексії пізнавального процесу. Завдяки оптимальному співвідношенню педагогічного керівництва роботою учнів і їх самостійної діяльності, а також чіткій побудові навчального процесу за схемою «планування – виконання – рефлексія» технологія створює умови для свідомого засвоєння дитиною навчального матеріалу в оптимальному для неї темпі відповідно до її індивідуальних психофізичних можливостей [7, с. 225–226].

Крім навчальної складової, змістово-процесуальний компонент моделі системи педагогічної реабілітації включає педагогічно доцільні засоби реабілітації за виховною складовою освітнього процесу з реабілітаційним компонентом. Інноваційний аспект педагогічної реабілітації в умовах виховного процесу представлений наскрізною програмою «Реабілітація природою», яка спрямована на розвиток і саморозвиток учнів як суб'єктів пізнання. Основними завданнями програми є оптимізація освітнього маршруту дитини засобами природи, включення її в єдиний освітньо-природний простір; відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Теоретичною основою програми є наукові праці О. Духновича, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін., в яких природне середовище визначено як необхідну умову всебічного розвитку дитини, зміцнення й відновлення її здоров'я.

Спрямування відновлювального потенціалу природи на реалізацію завдань педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами передбачає наявність спеціально організованого середовища, оптимальною формою якого є реабілітаційний парк, що може створюватися на засадах інституційної автономії або бути структурним сегментом навчально-реабілітаційного закладу. До ключових завдань комплексного реабілітування дітей з особливими освітніми потребами, на думку А. Шевцова, можна зарахувати педагогічну, соціальну, психологічну, медичну реабілітацію, створення безбар'єрного рекреаційно-реабілітаційного середовища; фізичну терапію, ерготерапію [10].

Контрольно-результативний компонент моделі системи педагогічної реабілітації визначає методичні вимоги до відстеження ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Так, у процесі педагогічної реабілітації в учнів підвищується рівень навчальної мотивації та формуються ціннісні орієнтації щодо переваг навчального процесу в цілому та його складових зокрема. Крім цього, дитина з особливими освітніми потребами демонструє вищий, порівняно з її попередніми

результатами, рівень засвоєння шкільної програми, що виражається в показниках ступеня навченості (знання, уміння, навички) за предметами, які входять до інваріантної складової навчального плану. Процес активного формування здатностей та готовностей дитини до засвоєння шкільної програми на рівні, визначеному державними стандартами освіти, сприяє інтенсивному розвитку в неї інформаційних і самоосвітніх компетенцій, які визначають потенціал особистості щодо становлення як суб'єкта пізнання та повноцінної освітньої інтеграції в сучасне глобалізоване суспільство.

**Висновки.** Отже, розроблена модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольнорезультативний, які в сукупності забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку й саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Завданнями педагогічної реабілітації є оптимізація навчально-реабілітаційного маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір; відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності; відновлення й розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, здатності до вольової саморегуляції тощо.

Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну й виховну складові з реабілітаційним компонентом) і передбачає відповідне програмне забезпечення (індивідуальну програму реабілітації кожного учня з особливими освітніми потребами, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення.

Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Цей компонент реалізується через вимірювання динаміки позитивних змін щодо готовності кожного учня з особливими освітніми потребами до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку в школярів навчальної мотивації, компетентнісного потенціалу (інформаційних і самоосвітніх компетенцій) і навченості (знань, умінь та навичок).

#### **Список використаної літератури**

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text> (дата звернення: 11.01.2018).
2. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 11.01.2018).
3. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. 34 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016.html> (дата звернення: 11.01.2018).
4. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. *Філософія освіти*. 2008. № 1–2. С. 15–21.
5. Лаврентьева З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 2009. 425 с.

6. Моисеева Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Самара, 2004. 164 с.
7. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 520 с.
8. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь / В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2010. 417 с.
9. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 248 с.
10. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП Леся, 2009. 483 с.
11. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. London and New York, 2005. 273 p.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2018*

---

**Силявина Ю. С. Модель системы педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в условиях учебно-реабилитационного центра**

*В статье раскрыто содержание модели системы педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в условиях учебно-реабилитационного центра. Показано, что модель интегрирует три компонента: методологически-целевой, содержательно-процессуальный и контрольно-результативный, которые в совокупности обеспечивают функциональность системы, ее соответствие поставленной цели педагогической реабилитации – развитию и саморазвитию воспитанников с особыми образовательными потребностями как субъектов познания. Проанализированы основные задания педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями, теоретико-методологические подходы к ее организации и принципы осуществления. Показано, что содержательно-процессуальный компонент системы педагогической реабилитации объединяет три составляющие образовательно-реабилитационного процесса (индивидуальную педагогическую реабилитацию, учебную и воспитательную составляющие с реабилитационным компонентом) и предусматривает соответствующее программное и технологическое обеспечение. Раскрыто значение контрольно-результативного компонента системы педагогической реабилитации, отражающего требования к определению эффективности процесса педагогической реабилитации в условиях учебно-реабилитационного центра.*

**Ключевые слова:** педагогическая реабилитация, воспитанники с особыми образовательными потребностями, учебно-реабилитационный центр, информационные компетенции, самообразовательные компетенции.

**Siliavina Yu. Model System of Pedagogical Rehabilitation of Pupils with Special Educational Needs in Education and Rehabilitation Center**

*The article draws our attention to the contents of the model of pedagogical rehabilitation system of pupils with special educational needs in boarding schools.*

*Three components of this model are dwelt upon. These are: methodological and objective, meaningful and processual, control and resultative. A combination of these components provides the functionality of the system and its accordance with the aim of pedagogical rehabilitation – development and self-development of pupils with special educational needs as the subject of education.*

*The article analyzes the main tasks of pedagogical rehabilitation of the pupils with special educational needs, theoretical and methodological approaches to the organization of the process of pedagogical rehabilitation (systematic, synergistic, competency based, complex, person-centered and activity approaches), principles of the practice of pedagogical rehabilitation (individualization, propaedeutic, scientific character, systematic, technological effectiveness, personality, focus on the positive potential of the education with the rehabilitative component). The author maintains that working of all persons of pedagogical rehabilitation together as a team (teachers, teacher's assistant, nursery teachers, social teachers, psychologists, other narrowly focused specialists, pupils and their parents) is a necessity.*

*It is shown that the content and processual component of the system of pedagogical rehabilitation combines three components of education and rehabilitation process (personalized pedagogical rehabilitation, education and upbringing components with rehabilitation component) and provides for the use of appropriate software and technological support. The author gives the definition of the control and resultative component of the pedagogical rehabilitation system, which reflects the requirements for the determination of the effectiveness of the process of pedagogical rehabilitation under the conditions of boarding schools.*

**Key words:** *pedagogical rehabilitation, pupils with special educational needs, education and rehabilitation center, information competency, self-education competency.*

УДК 373.3.015. 31. 011.3-052(045)

Г. З. СКІРКО

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет

## СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОРА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*У статті висвітлено сучасні підходи до створення освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу. Освітній процес має орієнтувати учня на здобуття фундаментальних знань, формувати в нього здатність до самостійного пізнання світу, суспільства, себе та свідомо й творчо розв'язувати життєві проблеми. Освітнє середовище розглянуто як спосіб організації навчання, виховання й розвитку молодого покоління в його сучасному розумінні. Визначено вимоги, окреслені суспільством до сучасного педагога, котрий має бути мобільним, прогресивним, здатним до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та відкритим до змін і навчання впродовж життя.*

**Ключові слова:** освітнє середовище, персональне навчальне середовище, компетентність.

Проблема впливу середовища на розвиток і формування особистості учнів сьогодні набула актуальності. Вона пов'язана із застосуванням особистісно орієнтованого підходу до навчання й зумовлена впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Зміни, передбачені новою освітньою реформою, визначено концепцією «Нової української школи», яка спрямована на оновлення змісту освіти та формування компетентностей. Після закінчення школи учень має володіти ключовими компетентностями й наскрізними вміннями, які стануть йому в нагоді в сучасному світі. Це, зокрема, вільне володіння державною мовою, математична, загальнокультурна й екологічна компетентності, підприємливість та іноваційність, економічна компетентність тощо. А також наскрізні вміння: критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми. У зв'язку із цим постає завдання перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учнівська молодь набуде навичок і вмінь самостійно здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності. Аналіз результатів сучасних фундаментальних досліджень з дидактичної проблематики початкової освіти особистості (М. Байбара, М. Вашуленко, Н. Коваль, Н. Кічук, М. Марусинець, О. Савченко) та досвіду щодо розробки моделі змісту освіти початкової школи в деяких країнах Європейського Союзу [9, с. 167–180] свідчить, що важливим компонентом початкової освіти як системи доцільно вважати формування навчальної діяльності учня. Згідно з психологічною теорією провідної діяльності О. Леонтьєва, ідеться про такий вид діяльності, який зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на певній стадії

її розвитку. Сучасні науковці єдині у визнанні навчальної діяльності для дитини молодшого шкільного віку провідною.

Для забезпечення навчальної діяльності суб'єктів навчання повинно бути створено таке навчальне середовище, як твердить В. Лапінський, котре включає сукупність матеріальних об'єктів і зв'язки між ними, які утворюють відповідну систему призначену для забезпечення навчальної діяльності суб'єктів навчання [8, с. 26–32]. Отже, під навчальним середовищем дослідники розуміють взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, що забезпечують процеси викладання та навчання, передбачається безпосередня присутність того, кого навчають у середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом.

**Мета статті** полягає у висвітленні основних підходів до створення освітнього середовища початкової школи та визначення шляхів удосконалення професійної підготовки педагога до роботи в нових умовах. Саме здатність учителя визначати педагогічну стратегію – загальну керовану лінію, спрямовану на досягнення прогнозованої мети, створювати навчально-розвивальне середовище початкової освіти учня, становить нині одне з пріоритетних завдань професійної підготовки педагога школи першого ступеня.

«Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що забезпечують духовне життя колективу – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу», – зазначає О. Савченко. Молодший школяр має прями чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищами. Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності вчителя, а й впливу всіх перелічених середовищ [13].

Передусім, розглянемо сутність поняття «середовище», яке все частіше трапляється на сторінках педагогічних видань. У новому тлумачному словнику української мови середовище визначено як сукупності природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини [11]. Іншими словами, це наш життєвий простір, який активно чи пасивно діє на нашу свідомість і наші почуття. Визначено основні типи освітнього середовища:

- догматичне освітнє середовище (сприяє розвитку пасивності й залежності дитини);
- кар'єрне освітнє середовище (сприяє розвитку активності та залежності дитини);
- безтурботне освітнє середовище (сприяє вільному розвитку й зумовлює пасивну життєву позицію дитини);
- творче освітнє середовище (сприяє вільному розвитку активної дитини).

Аналізуючи різні підходи (В. Козирева, І. Шалаєва, А. Веряєва) до проблеми визначення освітнього середовища, можна констатувати, що дослідники мають на увазі конкретне середовище навчального закладу, оскільки воно становить сукупність матеріальних чинників; просторово-пред-

метних факторів; соціальних компонентів; міжособистісних відносин. Усі вони взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного й впливають на кожного учасника освітнього середовища. Освітнє середовище розглядає як спосіб організації навчання, виховання й розвитку молодого покоління в його сучасному розумінні Н. Гонтаровська [5]. Науковець стверджує, що розвиток особистості в освітньому середовищі регулюється метою й змістом навчання, які у своєму взаємозв'язку є складною ієрархічно побудованою системою. Автор звертає увагу на такі принципи створення освітнього середовища: педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, синергетичний принцип пізнавальної активності та самостійності особистості. Зокрема, Н. Гонтаровська здійснює типологізацію освітніх середовищ і виділяє на цій основі три головні типи: навчальне, позаурочне, позашкільне. За критерієм вікових особливостей автор визначає три підтипи (освітнє середовище початкової школи, освітнє середовище основної школи, освітнє середовище старшої школи). Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен з них міг: розвивати спроможність приймати самостійні рішення; оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів; радіти навчанню й поважати освіту; розвинути свій емоційний інтелект; отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку; розвинути самосвідомість як самостійної особистості і як члена колективу; зберегти й зміцнити моральне, фізичне та психічне здоров'я. Учитель має сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу.

Структурні компоненти освітнього середовища пропонує у своїх дослідженнях Г. Ковальов, а саме: фізичне оточення (шкільне приміщення, його дизайн, розмір і просторова структура навчальних приміщень, умови для переміщення й розміщення учнів); людський фактор (добір учнів, наповнюваність класів і вплив цього на соціальну поведінку учнів, особливості та успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статевовікова структура шкільного контингенту); програма навчання (новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю).

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дав поштовх до розвитку різноманітних навчальних середовищ. За визначенням Ю. Жука, навчальне середовище, тобто середовище, у якому безпосередньо розгортається навчальна діяльність, можна розглядати як інформаційне середовище, а джерела інформації – як складники цього середовища [7]. Наявність у навчальних закладах мережі Інтернет зумовила й появу нових підходів до організації навчально-виховного процесу та модифікації поняття «навчальне середовище». На думку М. Шишкіної, кожна сучасна школа має «комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище», що охоплює будь-які аспекти використання комп'ютера в навчанні [17]. Для нього характерне формування зв'язків, відносин між людьми та ресурсами шляхом

використання комунікаційних технологій для досягнення цілей, що пов'язані з навчанням.

Персональне навчальне середовище – це сукупність ресурсів, потрібних людині для того, щоб знайти відповіді на різноманітні питання, створити потрібний контекст для навчання й проілюструвати досліджувані процеси. Отже, персональне середовище навчання – це не конкретний додаток або служба, а особливий підхід до реалізації навчання [13]. Науковці виділяють три підходи до визначення персонального навчального середовища: формування за допомогою соціальних сервісів; як соціальні сервіси, які використовує особа для організації своєї роботи; особливий підхід до навчання. Персональне навчальне середовище – це зміни традиційної моделі навчання. Освітнє середовище, котре впроваджено завдяки проекту «Один учень – один комп'ютер», дає змогу кожному учневі з першого кроку його навчання в школі отримувати інформацію саме в тому вигляді й у тому темпі, у якому він здатний до найбільш ефективного засвоєння знань у режимі тет-а-тет із комп'ютером. Завдяки засобам комунікацій постає можливість отримувати інформацію та знання на відстані [18]. Навчальне середовище – це спеціально організоване, спрямоване на набуття суб'єктами певних знань, умінь, навичок, компетентностей та забезпечення рівного доступу до освіти всіх учасників навчально-виховного процесу. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що навчально-пізнавальна практика посідає особливе місце в становленні особистості людини, адже забезпечує формування в неї цілісної природничо-наукової картини світу та відповідно її світогляду (А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біда, Л. Коваль, С. Лисенкова, Н. Ничкало, О. Савченко, А. Степанюк та ін.). У молодшому шкільному віці формуються фундаментальні структури мислення, що безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, І. Дубровіна, О. Леонтьєв та ін.).

Оскільки в Державному стандарті початкової загальної освіти визначено вимогу передбачати в навчальних програмах з усіх предметів і курсів 20% резервного часу, який учитель може використовувати на свій розсуд, наприклад, для вдосконалення вмінь, дослідження місцевого середовища (довкілля), у якому мешкають діти, дослідницько-пізнавальних проектів, то постає питання, як навчити педагогів створювати таке освітнє середовище.

Упровадження проектної діяльності школярів у практику роботи сучасної школи пов'язане, насамперед, з переорієнтацією освіти на особистість дитини й дає змогу вирішувати найважливіші завдання, від яких залежать як навчальні успіхи, так і формування особистості учня як суб'єкта навчально-виховного процесу. Аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених проектному навчанню школярів, питанням організації проектної діяльності школярів у навчанні (Г. Ільїна, Н. Матяш, Н. Пахомова, О. Пехота, Є. Полат, І. Чечель та ін.), дає змогу засвідчити, що проектна діяльність є ефективним способом організації освітнього процесу через активні способи навчальних дій, як-от: планування, перспективне прогнозування,



аналіз, синтез, оцінювання. Метою проектної діяльності є навчання дітей думати самостійно, знаходити й розв'язувати проблеми, використовуючи знання з різних наукових галузей, прогнозувати результати та можливі наслідки обраних варіантів розв'язання. Слід зазначити, що проектна діяльність сприяє формуванню таких компетентностей учнів, як: планування власної навчально-пізнавальної діяльності; презентація в різних формах; пошук і відбір необхідної інформації; актуалізація знань, їх практичне застосування в різних ситуаціях. У процесі здійснення проектної діяльності, як зазначають сучасні дослідники (О. Блохін, І. Єрмаков, А. Іоффе, О. Кік-тенко, А. Любарська, Н. Матяш, Є. Полат, О. Пехота, Н. Сологуб та ін.) формуються такі якості особистості: толерантність та повага до думки інших, необхідність надавати допомогу товаришам, адекватно оцінювати свої можливості, брати активну участь у громадському житті, відповідальність, комунікативність, допитливість.

Серед завдань, які постають перед учителем під час підготовки до організації проектної діяльності, слід визначити рівень його самоосвіти. Учитель підвищує свій творчий потенціал, розширює діапазон креативності в професійній діяльності з обраного напрямку шляхом створення власного портфоліо, орієнтовний зміст якого може бути таким:

#### I. Матеріали теоретичного характеру.

1. Глосарій (тезаурус, словник понятійного апарату проблеми).
2. Бібліографія, список літератури.
3. Конспекти опрацьованих джерел інформації, дайджести, ксерокопії, скановані матеріали тощо.
4. Доповіді, виступи, реферати підготовлені вчителем безпосередньо.

#### II. Матеріали практичного доробку.

1. Алгоритми діяльності учнів, плани, схеми, таблиці, моделі.
2. Анкети, тести, опитувальні листи для виявлення проблемного поля, запитання для інтерв'ювання тощо).

3. Матеріали для організації системи навчання за методом проектів: проблемні ситуації для аналізу; формулювання проблеми; приклади складання чіткого плану дій; види проектів (продуктивний, науково-дослідницький, проекти-вправи тощо); прогнозування очікуваних результатів; підбиття підсумків та інші матеріали, що будуть отримані в процесі підготовки.

Такий підхід щодо організації проектної діяльності вчителя, формування його компетентності в теорії і практиці педагогічного проектування освітнього простору в школі, упровадження інтерактивних, інноваційних форм і методів організації означеної діяльності педагога внесе суттєві зміни й у систему методичної роботи сучасної школи.

Модернізація системи освіти викликана й потребою суспільства в змінах особистості педагога, який повинен бути мобільним, прогресивним, з розвиненим професійним мисленням, здатним до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та відкритим до змін і навчання впродовж життя. Такий учитель буде готовий до створення педагогічних інновацій, використання сучасних

технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, глибоко розумітися на швидкозмінних умовах функціонування сучасної школи. Слушною видається думка В. Кременя про те, що не можна піднести освіту на вищій щабель, не віддавши належного її ключовій фігурі – вчителю, який не лише має володіти своїм предметом, а й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти. Усе це під силу педагогу як творчій індивідуальності. Учитель такого рівня професіоналізму бачить високий особистісний смисл усього, що відбувається в процесі його професійної діяльності. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дав поштовх до розвитку різноманітних навчальних середовищ.

Створити сучасне навчально-розвивальне середовище без використання різноманітних інтерактивних інтернет-сервісів та комп'ютерного програмного забезпечення неможливо. Персональне навчальне середовище вчителя розглядають як особливий підхід до реалізації навчання, це весь набір ресурсів, які використовує вчитель, щоб відповісти на питання, проілюструвати процеси та забезпечити пошук та обробку інформації, навчити учнів використовувати ресурси глобальної мережі в освітніх цілях.

Персональне навчальне середовище вчителя загальноосвітньої школи повинно включати: сайт класного керівника, сайт школи, сайт МОН України; інтернет-спільноти вчителів початкових класів; візитку на Заповікі, віртуальне методичне об'єднання вчителів; інтернет-сервіси для навчання: карти знань, презентації, електронний журнал; використання систем: Мета, Google тощо; користування соціальними мережами, наприклад, Facebook; наявність електронної пошти. Необхідно враховувати, що вчитель початкової школи може компетентно застосовувати інтегрований підхід під час створення та організації навчального середовища, оскільки він як фахівець є багатопредметником, здатним чи не найбільш успішно реалізовувати міжпредметні зв'язки протягом тривалого часу навчання дитини. У новій школі суттєво зміниться роль учителя. Адже для сучасних дітей учитель уже не є єдиним джерелом знань – потрібну інформацію можна знайти на сторінках періодичних видань, спеціальної літератури, в Інтернеті. На допомогу вчителеві створені освітні портали з методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами. Сучасний учитель повинен уміти використовувати сучасні методики компетентнісного навчання: через діяльність, формування критичного мислення, організацію роботи в групах, проектну роботу.

Зміни, передбачені новою освітньою реформою, спрямовані на оновлення змісту освіти та формування компетентностей. Після закінчення школи учень має володіти ключовими компетентностями й наскрізними вміннями, які стануть йому в нагоді в сучасному світі. Це, зокрема, вільне володіння державною мовою, екологічна компетентність, підприємливість та іноваційність тощо. Ідеї компетентнісно орієнтованої освіти є предметом наукового пошуку багатьох учених Росії (В. Болотов, І. Зимняя,

В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторський та ін.). Аналіз сутності зазначеного феномена, характеристику його складових знаходимо в дослідженнях вітчизняних науковців: О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова; уміння вчитися як ключова компетентність, що характерна для загальної середньої освіти, розкрита О. Савченко; сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах аналізували О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсак. На думку Г. Селевка, компетентність – це «...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» [15]. Створення сучасного освітнього середовища ми розглядаємо як фактор розвитку життєвої компетентності дитини. Як показали результати наших досліджень, творчий підхід до створення освітнього середовища, оновлення методичного забезпечення навчально-виховного процесу стосується саме:

- збагачення змісту освіти емоційним, особисто значущим матеріалом;
- особистісно орієнтованого спілкування (заміна «залізної» дисципліни діловим співробітництвом, задоволення потреби особистого контакту вихованців з педагогом, можливість отримати педагогічну підтримку, утвердження людської гідності тощо);
- створення ситуації вільного вибору учнями навчальних завдань і способів поведінки в ситуації морального вибору;
- утвердження атмосфери емоційного благополуччя та духовного взаємозбагачення дитячого колективу, можливість не лише здібній, а й слабкій дитині випробувати себе в різних видах творчості;
- виховання школяра як мовної особистості, збагачення її духовного, соціокультурного потенціалу.

Із цією метою були використані, перш за все, можливості освітнього середовища навчально-виховного комплексу «Мрія», в оздобленні інтер'єру якого є твори декоративно-прикладного мистецтва наших запорізьких художників: знамениті Решетилівські гобелени, чудова кераміка, живописні настінні розписи, вироби з металу та глини. У планах навчально-виховної роботи з учнями передбачені навчальні екскурсії до виставкової зали художнього музею, краєзнавчого музею. Проведення в школі традиційних осінніх ярмарок сприяло вивченню українських традицій, української мови. Виступом знаменитого козацького ансамблю пісні і танцю «Запорожці» нашої Запорізької філармонії був розпочатий навчальний рік. Високопрофесійною, змістовною, емоційно насиченою, духовно збагаченою була програма, яку представили актори дітям. Готуючись до традиційних осінніх свят була використана проектна діяльність як вид навчальної діяльності школярів. Учителем було окреслено основні елементи проектної діяльності: визначена мета, складений чіткий план дій, формулювання й усвідомлення проблеми, що вивчається, учні отримали завдання віднайти описи атрибутів козацької слави. Практична значущість проекту стосувалася вивчення історії вироблення козацьких люльок та спроби від-

найти сучасних майстрів цього прикладного мистецтва. Під бурхливі оплески дітей і батьків були вручені акторам ансамблю «Запорожці» дві козацькі люльки, які виробив народний умілець В. Трохимов з побажаннями, щоб вони завжди надихали їх на козацькі звитяги та творчі злети.

Якщо говорити про таку компетентність, як підприємливість, то варто звернути увагу на роботу за програмою О. Варецької «Початки економіки» для початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів. Зрозуміло, що в сучасних ринкових умовах дещо змінюється зміст економічної освіти й виховання, увагу вчених привертає підготовка учнів до підприємницької діяльності в умовах ринкової економіки (М. Вачевський, О. Павелків, Р. Пустовіт), формування власної соціальної позиції, уміння співпрацювати й організовувати діяльність, виховання споживчої культури [3]. Зосередження в Концепції нової української школи на таких компетентностях, як ініціативність і підприємливість, сприятиме формуванню таких умінь: генерувати нові ідеї й ініціативи, утілювати їх у життя для підвищення як власного соціального статусу й добробуту, так і розвитку суспільства й держави; раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо [4]. Так, вивчаючи тему «Гроші, їх властивості, функції, види», діти ознайомлюються з історичними умовами виникнення грошей, усвідомлюють необхідність їхнього існування як універсального товару, призначеного для обміну, дізнаються про види грошей. Ці знання учні набувають на практиці, закріплюючи їх під час розв'язування задач, у яких закладено проблему духовно-економічного змісту, як можливість заощадження на лікування бабусі. Вирішення закладеної вчителем проблеми можливо лише за умови відмови когось із членів родини від власних потреб заради сімейних загальних потреб. Зауважимо, що кожна економічна задача, крім відповіді, передбачає й висновок, для обґрунтування якого учень має застосувати логічне та критичне мислення. Така проектна діяльність молодших школярів була організована за участю працівників банку, батьків, здійснено відеозйомку зазначеного заходу.

Формування екологічної компетентності учнів початкової школи стартувало участю навчально-виховного комплексу «Мрія» у проекті «Кольорові відра», ініціаторами якого були громадські організації «Європейська ініціатива» та «Ера». Навчання дітей розпочалося з діяльності. Волонтери завезли до навчального закладу яскраві контейнери та плакати-інструкції й розповіли дітям, як важливо та потрібно правильно сортувати відходи, розділяючи сміття й побутові відходи. Вихованці були в захваті від такої діяльності, вони залучили навіть батьків до цієї справи. Педагогами початкової школи був розроблений проект «Екологія – це модно» та проведений конкурс на кращий костюм виготовлений з газет, пластикових пакетів, різних полімерних матеріалів.

**Висновки.** Створення освітнього середовища сучасної початкової школи як фактора розвитку особистості молодшого школяра повинно роз-

починатися з використання в навчально-виховному процесі нових інноваційних підходів, які переносять акцент з накопичення знань учнів на формування технологій розумової праці вихованців. Співпраця вчителя й учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання та відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Учитель теж повинен бути готовий до створення педагогічних інновацій, використання інтерактивних технологій з метою формування ключових компетентностей молодших школярів. Для цього вектор діяльності необхідно повертати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних проблем, визначення свого місця в житті, успішного розвитку й реалізації своїх нахилів та інтересів.

#### Список використаної літератури

1. Бібік Н., Вакуленко М., Мариненко В. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.
2. Бондар В. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2012. С. 38–42.
3. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.
4. Варецька О. В. Програма курсу за вибором «Початки економіки» для початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів. Запоріжжя : Просвіта, 2015. 28 с. Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12-Г-173 від 24.02.2014.
5. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ. 2012. 43 с.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 18(594). С. 43.
7. Жук Ю. О. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/eml/content/04zyaeei.html> (дата звернення: 02.01.2018).
8. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 6 (13). С. 26–32.
9. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
10. Матяш Н. В. Проектний метод обучения в системе технологического образования. *Педагогика*. 2004. № 4. С. 38–43.
11. Новий тлумачний словник української мови : 42000 слів : у 3 т. / уклад: Яременко В. В., Сліпушко О. М. 2-ге вид., виправл. Київ : Аконіт (Нові словники). Т. 3 : П–Я. 2005. 864 с.
12. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2004. № 22. URL: [visnyk.iatp.org.ua](http://visnyk.iatp.org.ua) (дата звернення: 02.01.2018).
13. Персональная среда обучения – PLE. URL: <http://www.smart-edu.com/personalnaya-sreda-obucheniya-ple.html> (дата звернення: 02.01.2018)
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ, 2012. 504 с.

15. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
16. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 691 с.
17. Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища. URL: <http://www.ime.edu.ua.net/eml/content/04smpfee.html> (дата звернення: 02.01.2018).
18. Ярмахов Б. Б. «1 ученик – 1 комп'ютер» образовательная модель мобильного обучения в школе. Москва, 2012. 236 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.01.2018*

---

**Скирко А. З. Создание образовательной среды современной начальной школы как фактора развития личности младшего школьника**

*В статье освещены современные подходы к созданию образовательной среды начальной школы. Образовательный процесс должен ориентировать ученика на получение фундаментальных знаний, формирование у него способности к самостоятельному познанию мира, общества, себя и сознательно, творчески решать все жизненные проблемы. Образовательная среда рассматривается как способ организации обучения, воспитания и развития молодого поколения с использованием интерактивных технологий, которые переносят акцент с накопления знаний учеников на формирование технологий умственного труда воспитанников.*

**Ключевые слова:** образовательная среда, персональная среда обучения, компетентность.

**Skirko G. Forming of Educational Milieu at Primary School as a Factor of a Junior Schoolchild's Personality Development**

*This paper investigates modern approaches to the forming of educational milieu at general educational institution. Educational process has to orient a pupil at gaining thorough knowledge, to form an ability of independent perception of a world, society, oneself and to solve life problems consciously and inventively. Educational milieu is considered as a means of organization of learning, upbringing and growth of young generation in its modern meaning. Researchers state that development of the personality in an educational milieu is regulated with the aim and content of schooling, which are complex hierarchically constructed system in their interconnection. The basic principles of forming the educational milieu are defined as following: pedagogical expediency, integrity, individualization, synergetic principle of cognitive activity, and personal autonomy.*

*Also the article outlined changes determined by the need of the society in the mobile and progressive personality of the teacher, who must be able to subject-subject interaction and be open to changes and lifelong studying. Teacher should be prepared for creation of teaching innovations and for usage of interactive technologies in order to form junior schoolchild key competences. The creative approach to the forming of the educational milieu and to the updating of the teaching methodology concerns: the enrichment of the meaning of studying with an emotional, personally meaningful material; changes in personality-centered communication (that means the replacement of «iron» discipline by business cooperation, satisfaction of pupils' needs in personal contact with a teacher, the opportunity to derive pedagogical encouragement, the affirmation of human dignity, etc.); increase the possibilities for students to have free choice in learning tasks and in ways of behavior in a situation of a moral choice; the establishment of the atmosphere of emotional well-being and the spiritual enrichment of the children's collective, the opportunity not only for the capable but also for the learning disabled child to test oneself in different forms of creativity; education of the student as a linguistic personality, enrichment of his spiritual and socio-cultural potential.*

**Key words:** educational milieu, personal learning environment, competence.

UDK 373.3:796.011.3

**L. V. SHUBA**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Physical Culture and Sports  
Zaporizhzhia National Technical University (Zaporizhzhia, Ukraine)

**V. V. SHUBA**

Associate Professor of the Department of Pedagogy and psychology  
Prydniprovska State Academy of Physical Culture and Sports (Dnipro, Ukraine)

## THE INFLUENCE OF SANITARY TECHNOLOGY ON CHILDREN AT ELEMENTARY SCHOOL

*Physical culture in the field of education is based on stated educational standards approved in accordance with the law, aimed at providing scientifically-based norms of motor activity of children and young people taking into consideration their state of health and level of physical development. Health is an integral characteristic of an individual and determines the quality of life. Nowadays a high level of morbidity is recorded in Ukraine, especially among children and adolescents. In particular, during the period of schooling, the number of healthy children from the first to the eleventh grade is reduced by 3–4 times. The unsatisfactory level of physical preparedness of young Ukrainians is largely due to the lack of serious incentives for the development of sports culture for younger generations. That's why, preservation and strengthening of students' health, increase of motor activity level, development and further improvement of basic physical qualities are the main tasks of physical education of elementary school students and priority directions of development of our society. Health-improving, pedagogical and educational tasks during physical education sessions should be solved in a complex, only in this case effective multipurpose influence and development of elementary school students will be effective. The aim is to investigate the impact of the developed technology on both health and physical fitness levels of students 8–9 years old. Material: Students from 8–9 years old took part in the research. Out of the four surveyed classes four homogeneous groups were formed. Experimental groups consisted of 20 boys and 16 girls; control groups consisted of 19 boys, 17 girls who were classified into the main medical group for health condition. The rate of morbidity in experimental groups (boys, girls) decreased by 53,74%, in control groups (boys, girls) by 41,65%. An increase in the indicators of physical fitness was found in experimental and control groups. But in the experimental groups (boys, girls) – the indicators improved by 46,11%, in the control groups (boys, girls) the indicators improved by 29,76%. The obtained results testify about the effectiveness of technology developed by us, which consisted of two blocks with the priority use of health-improving exercises, as a new tool for the formation of a healthy lifestyle.*

**Key words:** *technology, health, elementary school, development, physical qualities.*

In modern conditions of development of our society there is a decrease in the health state of the population and life expectancy. According to various studies, only about 10 percent of young people have a normal level of physical fitness and health, life expectancy declined by 7-9 years, as a result, the production potential of society is reduced [1]. «Physical Education» is taught in general educational institutions as a separate subject. Its main goal is preservation and strengthening of health, development of basic physical qualities and motor abilities, and growth of physical preparedness among students [8].

Health-improving technologies are a way of realization activities aimed at achieving and supporting physical development and reducing the incidence of diseases by means of physical education and health improvement. These are the basic rules for the use of knowledge and skills, ways of organizing specific actions necessary for the implementation of physical culture and recreational activities. During exercise, there is a purposeful impact on the complex of natural properties of the body, which belongs to the physical qualities of a person. With the help of recreational physical exercises and other means of physical education, it is possible to strengthen the functional state of the organism in a certain range, leading to progressive adaptation changes in it [6]. Affecting physical qualities, under certain conditions, a significant change in the level and direction of their development is achieved. It is expressed in the progression of certain motor abilities (power, speed, etc.), increase of general level of efficiency, health strengthening, body building improvement, positive influence on the development of memory, thinking, children's attention, improvement of physical qualities, motor preparedness and physical readiness for life, increase and diversify their physical abilities [9; 12].

In order to solve problems in health-improving direction, organization of a rational motor regime is necessary. Adequate physical activity contributes to the activation of phagocytises (and, consequently, to the increase of immunity), and excessive – its suppression, which coincides with a decrease in a number of other vital functions of the body [12; 23].

In fundamental works: O. Dubogai, T. Rothers, L. Shuba – an integration of cognitive and motor activity in the system of educating and upbringing schoolchildren is established [2; 4; 10; 20]; T. Krutsevich and L. Sergienko – a systematization of researches used to determine the level of physical development, physical fitness and functional state of children and athletes aged from 6 to 21 years [3; 5]; A. Tsios, I. Bakiko, V. Dmitruk and B. Shiyan – on the basis of studying the current state of physical education at school, they considered ways of forming the national system of physical education of schoolchildren [7; 8]; R. Apache and H. Williams, K. Pfeiffer, J. O'Neill, M. Dowda, K. McIver, and W. Brown – identified varieties of motor activity and its influence on the development of motor qualities [11; 21]; J. Fisher, L. Reilly, C. Kelly, A. Montgomery, J. Williamson and Rink J. – the influence of common forms, methods and principles on the development of mobile skills and skills that contribute to increasing the level of motor activity among primary school students [13; 18]. These studies reflect the main aspects of the influence of various ways of using physical education for the harmonious development of a young person.

Therefore, in connection with the foregoing, we note that our research topic is relevant and timely.

The aim of the study is to investigate the impact of the developed technology on both health and physical fitness levels of students 8–9 years old.

*Participants.* Students from 8–9 years old took part in the research. Out of the four surveyed classes four homogeneous groups were formed. Experimental



groups consisted of 20 boys and 16 girls; control groups consisted of 19 boys, 17 girls who were classified into the main medical group for health condition. The study was conducted with the same students for two academic years.

*Organization of the research.* The study was conducted from September 2014 till May 2016, including summer break. Students of the control groups were engaged in the program proposed by the state, which provided for the development of only those physical qualities that are necessary for the successful assimilation of techniques of motor activity. Students of experimental groups were engaged in the developed technology.

The technology included four components that complement each other and thus have a comprehensive impact on the student:

1. The theoretical direction – included topics aimed at understanding the healthy way of life and the impact of physical exercises on the body, which was examined during the lesson: «Physical culture and healthy lifestyle», «Health systems of physical education», «Forms of work in the classroom of physical education, which contribute raising the children's health», «Ways of improving the efficiency of the lifestyle of elementary school students», «Physical culture as a component of a healthy lifestyle» and so on.

2. An implementation of general-developed exercises with various equipments and the usage of health-improving techniques during the training. General developmental exercises without a subject, with subjects: with gymnastic sticks, cubes, big balls, rope. Exercises were selected in a way that they were simple and easy to assimilate, consistently influencing the body of a child. In order for physical education classes with a well-directed orientation to affect the student only positively, we adhere to a number of methodological rules: the gradual increase in intensity and duration of the physical activity, the variety of the used facilities, and the systematic occupation [16; 19].

3. Musical accompaniment of the lesson. The process of doing exercises with the help of music is divided into three stages: 1st stage – initial training for new movements with music – the main actions at this stage of study include: the formulation of motor task; an indication of requirements for students; the allocation of a new movement link with the previously studied ones, an explanation and a display of the corresponding content of the pace and rhythm of motion using music; 2nd stage – advanced learning – students master the ability to correctly understand music and perform movements according to the means of musical expression, we constantly monitor the students' fulfilment of movements according to the pace and rhythm, correct mistakes; 3d stage – the consolidation and improvement of musical-rhythmic exercises – is aimed to stabilize and improve movements in correlation to music. We picked up the music, both for individual exercises and tasks and for completed groups or series of exercises and for the lesson overall, we used different kinds of music.

4. Active games of recreational purpose are aimed to develop physical qualities separately and in a complex [15].

Our proposed lesson was conducted according to a generally accepted scheme, which consisted of three parts.

The preparatory part of the lesson carries out an official function, since it provides only the creation of prerequisites for basic educational work. Its duration is 7–10% of the time allocated to the class.

The duration of the main part is 80-85% of the time. Each lesson have contributed to the education of physical qualities, which are an integral part of the whole process of learning, and the optimal emotional state of students – the main indicator of the interpersonal relationships of teachers and students in physical education classes. The effectiveness of mutual activity of a teacher and a student depends on: student's emotional mood; good or bad state at school; comfort during exercises; if pupil feels positive emotions when seeing his teacher; if there is a motivation to work in a class.

The final part of the lesson is 5–6% of the total time of the lesson. Because this part is aimed at organizing the completion of the educational process in order to bring the body to optimal, for future occupations, the state and preservation of a common working set.

The final part ends with a low impellent game, which reduces the excitability of the body, gradually brings it to the norm. Children were offered a game that caused only positive emotions (joy and pleasure), regardless of the outcome of the game (such as loser), easy jogging, «soothing» walking, exercises and games for attention, dance exercises with music (slow pace of music), exercises on relaxation (with objects and without objects), breathing gymnastics.

The aim of our research was not only studying the level of physical fitness, but also the impact of the developed technology on the level of health. The level of health was determined both by indicators of morbidity and by means of functional tests of the level of physical health [3; 5; 17].

Indicators of morbidity were determined by the method of analysis schoolchildren's medical cards, medical certificates for dismissal from physical education classes and attendance logs. The following indicators are taken into account: the number of illnesses per school year and the duration of each disease.

The incidence was estimated by counting the number of days missed by a kid due to his/her illness per semester, per year. The resulting data was displayed in the form of tables. Mass-growth index Quetelet (IK), with the help of which estimated level of physical development of children, calculated by the formula:

$$IK = \frac{\text{body mass}}{\text{body length}^2} (\text{g} \cdot \text{cm}^{-1}), \quad (1)$$

Figures of this index allowed determining a periodic-oriented assessment of changes in the proportionality of the physical development of the surveyed students. With the help of the Skibinski index ( $IS_k$ ), the combined function of

the respiratory and cardiovascular systems was assessed. A spirometer and a stopwatch were used to determine it. Child's VLC (Vital Lungs Capacity) was identified. Then, after a rest for 1–2 minutes, we determined his heart rate in a sitting position. After that, the child performed a breathless breath test. The Skibinski index ( $IS_k$ ) was identified by the formula:

$$ISk = \frac{VLC, \frac{ml}{100} * \text{breath holding, c}}{\text{heart rate, hold * min}} \text{ (c.u.)} \quad (2)$$

The assessment of the functional status of the child was carried out on the basis of the results of the Skibinski index values: less than 5 – low; from 5,1 to 10 – below average; from 10,1 to 30 – average; from 30,1 to 60 – above average; more than 60 – high level [5; 22].

The obtained data was compared with the medieval norms for the children of the chosen age.

The study used standard tests:

– «bending forward from a standing position» (cm) – testing flexibility. The student stood on the floor without shoes, the distance between the feet was 20–30 cm. The partner, while on the right, kept his legs behind his knees to avoid bending them. By the command «Go» the student leaned forward, trying to reach out to his hands as far as possible. The maximum inclination was to hold for 2–3 seconds, fixing the fingers on the mark;

– testing of the abdominal strength abilities of the muscles – «lifting the body for 1 minute» (number of times), the result of the test was the number of uplifts from the position lying in position sitting in one minute;

– testing the hand muscle strength we offered a test of «flexing and expanding the arms in the emphasis» (number of times). The student flexed his hands in the elbow and touched the tennis ball, then returned to the starting position. The result of the test was the maximum number of times the tennis ball hit the breast;

– testing of speed-strength abilities – «jump in length from a place» (cm), the result of this testing was considered the range of jumps in centimeters, measured by tape measure from the two best attempts;

– the development of agility was studied by the «shuttle run 4x9» test (sec), the test result is the time from the start to the moment when the participant put the second cube in the starting semi-circle and is determined by the best attempt out of two;

– testing speed abilities was carried out with the use of «running 30 m» (sec), the result of it was the time running distance, which was fixed by the stopwatch, up to the tenth second and allowed only one attempt [3; 22].

At the beginning and at the end of the study, all students performed norms that allowed determining their level of development of physical qualities and the level of physical fitness. The testing was carried out at the beginning and at the very end of each school year. Statistical analysis of data was carried out using the SPSS Statistics program.

*Research results.* Children's health can be considered as a dynamic and functional state, as an indicator of the efficiency of their daily life. We examined the level of schoolchildren's health due to the number of missed days due to illness in school years throughout the study; the obtained data is given in Table 1.

Table 1

**Dynamics of missed school days due to the student's illness during the study in percentage**

Groups	Classes	2014–2015 school year		Total per year	2015–2016 school year		Total per year
		1 semester	2 semester		1 semester	2 semester	
		%					
Experimental	Boys (n=20)	50,79	58,13	54,46	42,76	50,08	46,26
	Girls (n=16)						
Controlled	Boys (n=19)	51,18	69,44	60,31	50,25	66,45	58,35
	Girls (n=17)						

For the first semester, the most critical month is November. Children have already adapted to the curriculum, but outdoor temperature differences can be reasons for the disease. The most critical semester for the academic year is the second one. This is found both in the first and the second year of the study. It is related to the epidemiological condition during this period and an underestimation of physical exercises of health-improving orientation, as a factor in the prevention of diseases.

It has been found that students from the experimental groups, the rates of morbidity are much lower due to the use of health-improving exercises at the lessons of physical education and correctly picked up mobile games that involve the work and mobilize all the features of the child's body. Also, it was possible to reduce the incidence rate in experimental groups in other semesters.

One of the main indicators of health is physical development, which is characterized by a set of indicators. Anthropometric indices were used in their work: Quetelet mass-growth index, Skibinski index (combined assessment of respiratory and cardiovascular functions) (Table 2). Indices of physical development reflect the relationships between individual anthropometric indicators and provide an opportunity to evaluate qualitative changes in physical development indicators. In our study, we used the Quetelet mass-growth index, which allows us to estimate the level of physical development; The Skibinski index, with the help of which you can combine the function of the respiratory and cardiovascular systems.

Table 2

**Statistical values of the Quetelet index and the Skibinski index before and after the experiment in the study groups**

Measurements		Quetelet index, $g \cdot cm^{-1}$				Skibinski index (conditional units)				
Statistical characteristics		$\bar{x}$	$\square$	$V$	$m$	$\bar{x}$	$\square$	$V$	$m$	
Boys										
Before	experiment	KG (n = 19)	223,52	14,18	7,36	2,83	48,68	3,00	6,16	0,6
		EG (n = 20)	222,04	10,10	5,17	2,02	50,92	3,08	6,04	0,61
After	experiment	KG (n = 19)	234,28	11,31	5,61	2,26	53,60	3,39	6,32	0,67
		EG (n = 20)	252,44	10,42	5,04	2,08	59,40	5,09	8,56	1,01
Girls										
Before	experiment	KG (n = 17)	221,01	10,72	5,76	2,77	46,53	2,87	6,16	0,74
		EG (n = 16)	221,66	10,66	5,68	2,75	46,73	2,43	5,20	0,62
After	experiment	KG (n = 17)	232,33	8,84	4,41	2,28	50,86	2,44	4,79	0,63
		EG (n = 16)	249,73	9,02	4,47	2,33	54,40	3,13	5,75	0,80

Analyzing the data in Table 2, we note that according to the coefficient of variation  $V$  to 7,36% in the Quetelet index and  $V$  to 6,16% in the Skibinski index, the fluctuations of the results were insignificant. Based on this, we can say that the groups are homogeneous. The Weight-Growth Index of Quetelet is within the normal range (220,0–236,4  $g \cdot cm^{-1}$ ) [3; 17] in both boys and girls in both groups. After the experiment, the Quetelet index data rose to above the average level of physical development in both experimental groups, and controlled groups remained at an average level. The increase in the results of the Quetelet index was in control and experimental groups, respectively: 10,4% and 13,3% in boys; 9,5% and 12,9% of girls.

In all examined groups, during the experiment, the figures of the Skibinski index were within the range – above the average level of functional state of the child (30–60 c.u). But in this index, the increase in results was in controlled and experimental groups, respectively: 10,0% and 12,8% in boys; 9,9% and 11,3% of girls.

Motor tests are used to help study the physical fitness of children, aimed at specific motor quality and the norms of its evaluation. L. Sergienko notes: «Physical preparedness is the result of physical activity of the child, its integral indicator, because when performing physical exercises practically all organs and systems of the organism join the interaction» [5; 22]. By selecting special exercises-tests it is possible to determine the level of functioning of individual body systems, the result of which directly depends on physical exercise. And when the appropriate exercises are included in health and exercise classes, one

can influence the stimulation of certain systems, thereby increasing their level of functioning, moreover, the level of health.

Considering that the experiment lasted for two years with the same contingent, we note that the testing was measured at the beginning (September) and end (May) of each academic year. Table 3 shows indicators of students' physical fitness throughout this experiment. Analyzing the data for the 2014–2015 academic year, we denote that at the beginning of the study, the indicators of physical fitness in all groups had a distribution at the level of average, below average, and several children were at a low level. This indicates a lack of development of the physical qualities of all students, regardless of gender. At the end of the academic year, the level of physical fitness has somewhat shifted. In experimental groups (boys, girls), the level moved to higher than average and average levels of physical fitness. In the controlled groups (boys, girls), the highest percentage of children was at an average level.

Data obtained for the 2015–2016 school year indicates that the experimental technology is fully disclosed. This is due to the fact that the systematic use of the developed technology has an «accumulation» effect and contributes to the disclosure of the maximum children's potential. Consequently, in experimental groups (boys, girls), the level of physical fitness has the highest indicators at the level – above the average, and the indicators of controlled groups (boys, girls) have the highest rates at the average level.

According to the results of the study, we can sum up that the different growth of the results of the development of physical qualities suggests that the use of the experimental technology for the development of basic physical qualities contributed to the more intensive development of physical abilities of the child, and experimental technology has the right to exist.

*Discussion.* The child's health is a manifestation of the resistance of the growing organism to extreme and painful influences, and the stability in this case is determined by the achievement of optimal matching of the basic physiological functions at a certain stage of ontogenesis. According to the Ministry of Health of Ukraine, about 90 percent of children have different deviations in their health; more than 59% have poor physical state [1; 6]. The children's health can be considered as a dynamic and functional state, as an indicator of the efficiency of their daily life. It can also be a reflection on child's lifestyle, his interests [2; 14].

The incidence of children is not the same in different seasons of the year – it is less during the fall period, but increases closer to the winter and at the beginning of spring. In connection with reduced light, the decrease in the outdoor temperature of the environment in the winter time falls adaptive capacity of the child's body. That is why it is important not to ignore the preventive and recreational means of physical education, which enable to support and adapt the child's organism to different climatic manifestations. Our studies supplemented existing studies [22; 23] in this direction (Table 1).

Table 3

**Change in the condition of students' physical preparedness during the study**

year	sex	group	month	High		Above average		Average		Below average		Low	
				Amount of students	%	Amount of students	%	Amount of students	%	Amount of students	%	Amount of students	%
				2014-2015 s.y.									
Boys		EG (n = 20)	09	1	5	2	10	11	55	5	25	1	5
			05	3	15	6	30	9	45	2	10	-	-
		KG (n = 19)	09	1	5,2	1	5,2	12	63,2	4	21,2	1	5,2
			05	1	5,2	3	15,8	12	63,2	3	15,8	-	-
Girls		EG (n = 16)	09	-	-	2	12,5	9	56,25	4	25	1	6,25
			05	1	6,25	6	37,5	7	43,25	2	12,5	-	-
		KG (n = 17)	09	-	-	1	5,9	11	64,7	4	23,5	1	5,9
			05	-	-	3	17,6	11	64,6	3	17,6	-	-
2015-2016 s.y.													
Boys		EG (n = 20)	09	3	15	5	25	11	55	1	5	-	-
			05	6	30	8	40	6	30	-	-	-	-
		KG (n = 19)	09	1	5,2	2	10,4	12	63,2	4	21,2	-	-
			05	2	10,4	4	21,2	10	52,6	3	15,8	-	-
Girls		EG (n = 16)	09	2	12,5	7	43,25	6	37,5	1	6,25	-	-
			05	4	25	8	50	4	25	-	-	-	-
		KG (n = 17)	09	1	5,9	2	11,9	11	64,6	3	17,6	-	-
			05	2	11,9	4	23,5	9	52,7	2	11,9	-	-

An important feature of the various stages of the growth and development of the child is the cyclicity of age changes and, accordingly, these cycles, certain qualitative and quantitative indicators in the development of organs and systems of the body, which is completely impossible to underestimate. Understanding the mechanisms underlying age-related changes helps to avoid errors in the methodology, selection and dosing of physical exercises [6; 7].

Analyzing the data obtained according to the Skibinski index and the mass-growth index of Quetelet, we note that all of them statistically significantly increased, which means the functions of the respiratory and cardiovascular systems of schoolchildren were within the norm (Table 2) and developed in accordance with the laws of child's age physiology [5]. The formation of child's health is known to be a managed process, so health can be purposefully influenced by means of physical education. But this requires profound knowledge of the functional, age-related characteristics of children.

Rationally organized process of physical education should be directional to the versatile and simultaneously proportional development of motor qualities. High indicators of physical fitness, serve as a functional foundation for expanding the body of motor skills and skills, as well as significantly increase the reserve of functional systems of the body. The most common and accessible method of pedagogical control are motor tests. Physical preparedness of the subjects was determined by the results of pedagogical testing, which showed the level of basic motor qualities: flexibility, strength, endurance, speed, speed-strength qualities.

The data obtained (Table 3) in the research process of 2014–2016, that is two academic years, indicates that the level of physical preparedness at the beginning of the study was the same in all groups, regardless of the article. During the study, we observed a positive dynamics in all groups, but experimental groups gave a more positive growth rate due to the developed health-improving technology. In the experimental groups (boys, girls) – the indicators improved by 46,11%, in the controlled groups (boys, girls) the indicators improved by 29,76%.

Consequently, the consideration of age-related anatomical and physiological features and the development of physical qualities is the basis for the construction of a health-improving technology that promotes better planning of physical exercises, the selection of tools and methods for maximally correct and effective development of physical and physiological qualities of elementary school students.

**Conclusion.** The established problem of the investigated issue allowed defining and developing experimental technology of teaching motor skills and skills of elementary school pupils at physical education lessons. It is determined that the greatest number of missed academic days because of illness in the academic year falls on the second semester. This is due to a decrease in immunity, resulting in viral and general respiratory diseases.



It was found that by the Quetelet index before the experiment; all groups had an average level of this indicator. After the experiment, the index data rose to above the average level of physical development only in experimental groups, while the controlled ones remained at an average, although the figures slightly increased. According to the indices of Skibinski, we note that all groups were normal and had a level above average and consistent with age standards.

Qualitative characteristic of physical preparedness level showed that the use of experimental technology in virtually all indicators ensured the achievement of the highest values of the standards of physical state. The prospect of directed formation of motor skills and skills among elementary school pupils based on the level of their physical development and the state of physical preparedness is substantiated. It is based on experimental health-improving technology and the results of our experimental study.

The authors state that there is no conflict of interest.

#### Reference

1. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2015 року). Київ, 2016. 200 с.
2. Дубогай О. Д., Пангелов Б. П., Фролова Н. О. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів. Київ : Оріяни, 2001. 152 с.
3. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. Киев : Олимпийская литература, 1999. 232 с.
4. Ротерс Т. Т. Ритмическое развитие школьника. Луганск : Знания, 1998. 169 с.
5. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей. Київ : Олімпійська література, 2001. 439 с.
6. Фізична культура в школі : метод. посібник / за заг. ред. С. М. Дятленка. Київ : Літера ЛТД, 2009. 176 с.
7. Цьось А. В., Бакіко І. В., Дмитрук В. С. Співвідношення державного та шкільного компонентів у програмі із фізичної культури учнів загальноосвітніх шкіл. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2009. № 21. С. 3–8.
8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль : Богдан, 2007. Ч. 1. 272 с.
9. Шуба Л. В. Рухливі ігри як засіб розвитку рухових якостей у школярів початкової школи. *Наука і освіта. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2014. № 8/СХХV. С. 212–216.
10. Шуба Л. В. Сучасний підхід до впровадження здоров'язберігаючої технології для дітей початкової школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2016. № 2. С. 66–71. <http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2016.0210>.
11. Apache RR. Activity – based intervention in motor skill development. *Percept Mot Skills*. 2005; 100 (3 Pt 2): 1011-20.
12. Evans J., Davies B., Wright J. Body knowledge and control: *Studies in the sociology of physical education and health*. London, England : Routledge. 2004. P. 100–105.
13. Fisher J. J., Reilly L. A., Kelly C., Montgomery A., Williamson J. Y. Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Med Sci Sports Exerc*, 2005. P. 684–688.

14. Kirk D. Physical education futures. London, England : Routledge. 2010. P. 45–51.
15. Kuffner T. The Fitness Fun Busy Book: 365 Creative Game & Active to Keep Your Child Moving and Learning. Meadowbrook Press, 2013. 351 p.
16. Lancaster S., Teodorescu R. Athletic Fitness for Kids. Human Kinetics, 2008. 184 p.
17. Reiman M. P., Manske R. C. Functional Testing in Human Performance. Champaign, IL. : Human Kinetics, 2008. 308 p.
18. Rink J. E. Designing the physical education curriculum: promoting active life styles. Boston, McGraw-Hill Higher Education, 2009, 250 p.
19. Shepherd J., Antoniadis M. Youth fitness drills age 7–11. A&C Black Publishers Ltd, 2010. 128 p.
20. Shuba L. V. Optimization of physical culture lessons in primary school on the base of mobile games' application. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2017. № 2. P. 87–93.
21. Williams H. G., Pfeiffer K. A., O'Neill J. R., Dowda M., McIver K. L., Brown W. H. Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity (Silver Spring)*, 2008. P. 121–126.
22. Winnick J., Short X. Brockport Physical Fitness Test Manual-2nd Edition with Web resource: A Health-Related Assessment for Youngsters with Disabilities. Human Kinetics. 2nd edition, 2014. 160 p.
23. Wojnar J., Macarenco N., Nawarecki D., Menshyh E., Petrenco Y., Pustovalov B. Sense-motor reactivity and physical development of schoolchildren. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska «Promocja zdrowia w hierarchii wartosci»*. 2006. Vol. LX. Suppl. XVI. № 8. P. 325–331.

*Стаття надійшла до редакції 30.01.2018*

---

### **Шуба Л. В., Шуба В. В. Вплив оздоровчої технології на дітей початкової школи**

*Здоров'я є інтегральною характеристикою особистості й визначає якість життя. Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей і підлітків. Зокрема, за період навчання в школі кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу зменшується в 3–4 рази. Тому збереження та зміцнення здоров'я дітей, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя є пріоритетними напрямками розвитку суспільства. У статті розкрито вплив розробленої технології на рівень здоров'я та рівень фізичної підготовленості учнів 8–9 років. У дослідженні взяли участь учні 8–9 років. Із чотирьох обстежених класів було сформовано чотири однорідні групи. До експериментальних групи увійшли 20 хлопців та 16 дівчат; до контрольних – 19 хлопців, 17 дівчат, які за станом здоров'я належать до основної медичної групи. Результати засвідчили, що знизився рівень захворюваності в експериментальних групах (хлопці, дівчата) на 53,74%, у контрольних групах (хлопці, дівчата) – на 41,65%. Виявлено приріст показників фізичної підготовленості в експериментальних та контрольних групах. Але в експериментальних групах (хлопці, дівчата) показники покращились на 46,11%, у контрольних – на 29,76%. Отримані результати свідчать про ефективність розробленої технології, яка містить два блоки з пріоритетним використанням вправ оздоровчої спрямованості як нового засобу для формування здорового способу життя.*

**Ключові слова:** технологія, здоров'я, початкова школа, розвиток, фізичні якості.

### **Шуба Л. В., Шуба В. В. Влияние оздоровительной технологии на детей начальной школы**

*Здоровье является интегральной характеристикой личности и определяет качеством жизни. На сегодняшний день в Украине фиксируется высокий уровень заболева-*

мости населения, особенно среди детей и подростков. За период обучения в школе количество здоровых детей с первого по одиннадцатый класс уменьшается в 3–4 раза. Поэтому сохранение и укрепление здоровья детей, формирование духовной потребности и навыков здорового образа жизни является приоритетным направлением развития общества. В статье рассмотрено влияние разработанной технологии на уровень здоровья и уровень физической подготовленности учеников 8–9 лет. В исследовании приняли участие ученики 8–9 лет. Из четырех классов исследуемых детей сформировали четыре однородные группы. В экспериментальные группы вошли 20 мальчиков, 16 девочек; в контрольные – 19 мальчиков, 17 девочек, которые по состоянию здоровья были в основной медицинской группе. Результаты показали, что снизился уровень заболеваемости в экспериментальных группах (мальчики, девочки) на 53,74%, в контрольных – на 41,65%. Был определен прирост показателей физической подготовленности в экспериментальных и контрольных группах. Но в экспериментальных группах (мальчики, девочки) показатели улучшились на 46,11%, а в контрольных – на 29,76%. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной технологии, которая состоит из двух блоков с приоритетным использованием упражнений оздоровительной направленности как нового способа формирования здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** технология, здоровье, начальная школа, развитие, физические качества.

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.091.12.011.3–051:53:001.891.5

А. М. АНДРЕЄВ

докторант

Запорізький національний університет

### ПЕРЕДУМОВИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З АПРОБАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

*У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Остання є різновидом їх навчально-пізнавальної діяльності, що організована вчителем, протікає в спеціально створеному навчальному середовищі й пов'язана зі створенням, теоретичним та експериментальним дослідженням і запровадженням у практику (наприклад, у навчально-виховний процес у школі, у діяльність наукової лабораторії, підприємства) певної новини, що дає корисний ефект від його використання.*

*Висвітлено результати контент-аналітичного дослідження змістового контенту «інноваційна діяльність у професійній педагогічній діяльності та в навчанні», а також дослідження рівня готовності вчителів до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики. Подано діагностичний інструментарій для проведення цих досліджень (змістові елементи контент-аналізу, питання анкети для з'ясування готовності до інноваційної педагогічної діяльності). Показано, що на сьогодні бракує досліджень, присвячених організаційно-методичним засадам підготовки майбутнього вчителя (зокрема, вчителя фізики) до інноваційної педагогічної діяльності, а також методичним особливостям організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі (зокрема, з фізики). Встановлено також, що рівень готовності вчителів (як майбутніх, так і тих, що вже мали досвід педагогічної роботи) до організації інноваційного пошуку учнів у процесі навчання фізики, попри велике зацікавлення цією проблемою, не в усьому відповідає вимогам сучасної освіти щодо забезпечення умов для прояву учнями творчої ініціативи та залучення їх до інноваційної діяльності в реальному навчальному процесі в школі. Подальші дослідження будуть пов'язані з доведенням ефективності авторської технології організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики.*

**Ключові слова:** майбутній учитель фізики, інноваційна діяльність учителя, інноваційна діяльність учнів, педагогічний експеримент, навчальний процес з фізики.

Проблема підготовки фахівців інноваційного типу є однією з пріоритетних у системі сучасної освіти. Важливу роль у розвитку інноваційних технологій відіграє саме фізична наука, яка є основою цих технологій. Це зумовлює важливість інноваційної підготовки фахівців фізичного й технічного профілів, а також відповідних кадрів у галузі освіти, зокрема фізичної. Важливим завданням освіти є також залучення учнів до інноваційного пошуку. Навчальний процес з фізики постає для цього придатним підґрунтям. Інноваційна діяльність учнів у навчальному процесі, на нашу думку, є

різновидом їх навчально-пізнавальної діяльності, що організована вчителем, протікає в спеціально створеному навчальному середовищі й пов'язана з розробкою (створенням), теоретичним та експериментальним дослідженням і запровадженням у практику (наприклад, у навчально-виховний процес у школі, у діяльність наукової лабораторії, підприємства) певної новини (продукту або способу), що дає корисний ефект від його використання [1].

Проте на сьогодні спостерігається відносно низький рівень готовності вчителів (як майбутніх, так і тих, що мають педагогічний досвід) до здійснення інноваційного пошуку у власній професійній діяльності. Цей висновок корелює з даними, що наводять інші дослідники (зокрема С. У. Рустамова [2], Л. О. Харісова [3]). Отже, актуальною є проблема з'ясування стану розробленості проблеми фахової підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі.

**Мета статті** – висвітлити результати проведеного нами контент-аналітичного дослідження змістового конструкта «інноваційна діяльність у професійній педагогічній діяльності та в навчанні», а також дослідження рівня готовності майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики.

**Контент-аналітичне дослідження змістового конструкта «інноваційна діяльність у професійній педагогічній діяльності та в навчанні».** З метою з'ясування стану розробленості проблеми фахової підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі нами проведено контент-аналітичне дослідження змістового конструкта «інноваційна діяльність у професійній педагогічній діяльності та в навчанні». Вивчено представлення вказаного конструкта у вітчизняній і іноземній літературі. Вибірку становлять наукові статті та структурні елементи дисертаційних робіт і монографій, пов'язані з окресленою проблемою (загалом проаналізовано 216 джерел, опублікованих упродовж десяти останніх років). Аналіз проведено за 12 одиницями (змістовими елементами), що були структуровані за такими трьома напрямками.

1. Загальні питання педагогічної інноватики та інноваційної діяльності (43 % обсягу вибірки).

1.1. Інноваційна діяльність як важливий напрям сучасної освіти.

1.2. Інноватика як галузь знань (зокрема, предмет та термінологічна база інноватики).

1.3. Питання становлення педагогічної інноватики.

1.4. Управління інноваційним розвитком освіти (зокрема, вищої та середньої).

2. Інноваційна педагогічна діяльність учителя, зокрема підготовка майбутнього вчителя до цієї діяльності (45 % обсягу вибірки).

2.1. Готовність учителя до здійснення інноваційної педагогічної діяльності (зокрема, цілі та завдання підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності, а також критерії, показники, рівні відповідної готовності).

2.2. Концептуальні підходи в підготовці до інноваційної педагогічної діяльності.

2.3. Організаційно-методичні засади підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності: методи, засоби, організаційні форми.

2.4. Підготовка вчителя до організації інноваційної діяльності учнів.

3. Організація інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі (12 % обсягу вибірки.)

3.1. Нові вимоги до навчання учнів у контексті інноваційного розвитку освіти.

3.2. Організаційно-методичні умови залучення учнів до інноваційної діяльності на уроках (зокрема, методи, засоби, організаційні форми).

3.3. Організаційно-методичні умови залучення учнів до інноваційної діяльності учнів у позаурочній роботі (зокрема, методи, засоби, організаційні форми).

3.4. Педагогічний досвід щодо залучення учнів до інноваційної діяльності в навчальному процесі (зокрема, результати інноваційної діяльності учнів, їх експертне оцінювання та впровадження).

Результати контент-аналізу подано на діаграмі (рис. 1). Виявлено, що тематичні напрями значної кількості публікацій пов'язані з такими одиницями аналізу: «Інноваційна діяльність як важливий напрям сучасної освіти» (21,3%), «Готовність учителя до здійснення інноваційної педагогічної діяльності (зокрема, цілі та завдання підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності, а також критерії, показники, рівні відповідної готовності)» (14,8%), «Концептуальні підходи в підготовці до інноваційної педагогічної діяльності» (12,5%). Незначне висвітлення в публікаціях мають питання, пов'язані з підготовкою вчителя до організації інноваційної діяльності учнів (6,9 %) та з організацією інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі (усі одиниці аналізу третього напрямку).

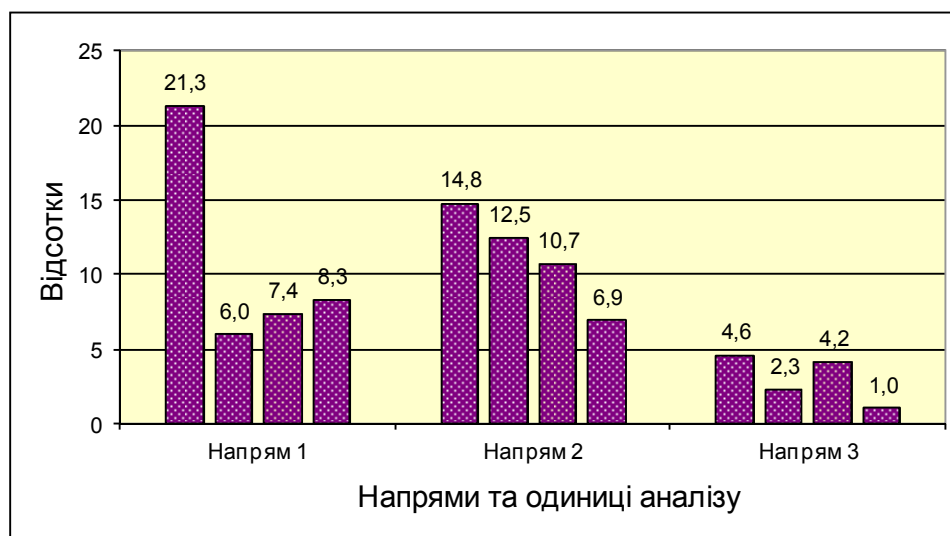


Рис. 1. Розподіл публікацій за виділеними одиницями аналізу

Отримані результати свідчать, що на сьогодні бракує досліджень, присвячених організаційно-методичним засадам підготовки майбутнього вчителя (зокрема, вчителя фізики) до інноваційної педагогічної діяльності, а також методичним особливостям організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі (зокрема, з фізики). Ці дані корелюють з результатами контент-аналітичного дослідження конструкта «інноваційна діяльність в освіті», проведеного О. А. Крисановою [4, с. 16] (у її дослідженні аналіз публікацій здійснено за іншим переліком змістових елементів).

**Дослідження рівня готовності майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики.** Висновки, що були зроблені під час цього експерименту, ґрунтуються на аналізі процентного розподілу відповідей, поданих учасниками експерименту в анкетах, які мали на меті виявити готовність учителя до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики, а також вивчити думки та міркування педагогів щодо труднощів, що стримують організацію інноваційного пошуку учнів. Розглянемо результати опитування вчителів-практиків (загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, ВНЗ I–II рівнів акредитації), реалізованого за допомогою анкети, запитання якої наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Зміст анкети для оцінювання рівня готовності вчителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі**

№ з/п	Запитання анкети	Варіанти відповіді
1	2	3
1	Чи вважаєте актуальною проблему організації інноваційного пошуку учнів у процесі навчання фізики?	«Так», «ні»
2	Чи виявляєте інтерес до здійснення інноваційного пошуку у власній педагогічній діяльності?	«Так», «ні»
3	Чи бажаєте залучати учнів до творчої навчально-пізнавальної діяльності, що має елементи інноваційної?	«Так», «ні»
4	Чи цікавитеся методиками організації пошукової діяльності учнів?	«Так», «ні»
5	Чи маєте уявлення про деякі методи пошуку розв'язків творчих фізико-технічних завдань (наприклад, метод «спроб і помилок», метод мозкового штурму, метод морфологічного аналізу)?	«Так», «ні»
6	Чи володієте достатнім обсягом знань з основи охорони інтелектуальної власності (зокрема, про теоретичні основи патентування передбачуваних винаходів) для організації інноваційної діяльності учнів?	«Так», «ні»
7	Чи можете вказати форми урочної та позаурочної діяльності в навчальному процесі з фізики, що уможливають залучення учнів до творчої (зокрема інноваційної) діяльності?	«Так», «ні»
8	Чи володієте інформацією про конкурси фізико-технічного спрямування, що покликані залучати учнівську молодь до пошукової (зокрема інноваційної) діяльності?	«Так», «ні»
9	Чи використовуєте у своїй педагогічній практиці методи активізації пошукової діяльності учнів?	«Так», «ні»

Продовження табл. 1

1	2	3
10	Чи берете участь у розробці, апробації та впровадженні авторських методів і засобів навчання фізики?	«Так», «ні»
11	Чи маєте досвід власної науково-дослідницької (зокрема інноваційної) діяльності (під час навчання в університеті або після його закінчення)?	«Так», «ні»
12	Чи маєте власні наукові публікації (статті, патенти тощо)?	«Так», «ні»
13	Чи маєте досвід керування науково-дослідницькою діяльністю учнів у процесі їх навчання фізики?	«Так», «ні»
14	Чи маєте досвід підготовки учнів до участі в міжнародних або всеукраїнських фізико-технічних конкурсах?	«Так», «ні»
15	Чи наявні у ваших учнів кількісні показники продуктивності навчально-наукової діяльності (перемоги в конкурсах, патенти на корисні моделі або винаходи, виступи на конференціях тощо)?	«Так», «ні»
16	Які чинники, на Ваш погляд, перешкоджають учителю створювати умови для прояву учнями творчої ініціативи в реальному навчальному процесі; для залучення їх до інноваційної діяльності під час навчання?	Вільна відповідь
17	Що, на Вашу думку, потрібно змінити у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізики з метою підвищення рівня його готовності до інноваційної педагогічної діяльності (зокрема до організації учнівської інноваційної діяльності)?	Вільна відповідь

Опитування проводили здебільшого під час щорічних обласних (Запорізька область) та міських (м. Запоріжжя) науково-методичних семінарів для вчителів фізики на базі фізичного факультету Запорізького національного університету. Анкетування студентів проходило під час навчального процесу (зокрема, під час настановчих конференцій з педагогічної практики). Загалом у цьому опитуванні взяли участь 86 учителів та 42 студенти. Для отримання більш детальної інформації експериментальна вибірка була розподілена на три групи залежно від досвіду педагогічної діяльності вчителя (табл. 2): ЕГ1 – студенти (майбутні вчителі, деякі з них уже працювали на той час у загальноосвітніх навчальних закладах); ЕГ2 – молоді вчителі (зі стажем роботи до десяти років); ЕГ3 – досвідчені вчителі (зі стажем роботи понад десять років).

Таблиця 2

**Розподіл відповідей на запитання анкети щодо готовності вчителів до організації інноваційної діяльності учнів**

Номер запитання в анкеті	Кількість респондентів, що дали позитивну відповідь					
	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3	
	Число респондентів	%	Число респондентів	%	Число респондентів	%
1	2	3	4	5	6	7
1	38	90	16	94	58	84
2	36	86	16	94	53	77
3	32	76	12	71	48	70
4	21	50	13	76	23	33



Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
5	12	29	5	29	21	30
6	3	7,1	2	12	5	7,2
7	32	76	10	59	52	75
8	9	21	9	53	41	59
9	5	12	11	65	37	54
10	3	7,1	5	29	31	45
11	4	9,5	2	12	15	22
12	2	4,8	4	24	11	16
13	5	12	4	24	23	33
14	3	7,1	4	24	18	26
15	2	4,8	1	6	10	14
Обсяг вибірки: 128 осіб. З них: ЕГ1 – 42 особи; ЕГ2 – 17 осіб; ЕГ3 – 69 осіб						

Зміст наведених в анкеті запитань узгоджується з визначеними нами критеріями, показниками та рівнями готовності вчителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів [5]. Запитання 1–4 враховують психологічний компонент готовності (відображає мотиваційно-ціннісний та особистісний аспекти); запитання 5–8 – теоретичний (когнітивний) компонент; запитання 9–15 – практичний компонент (відображає діяльнісний та рефлексивний аспекти). За допомогою запитань 16 та 17 з'ясовували особисту думку вчителя щодо чинників, які перешкоджають йому забезпечувати умови для прояву учнями творчої ініціативи в процесі навчання фізики, та щодо можливих напрямів підсилення професійної підготовки майбутнього вчителя фізики до здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

За результатами анкетування виявлено, що близько 87 % учасників експерименту вважають актуальною проблему організації інноваційної діяльності учнів та 82 % виявляють інтерес до здійснення інноваційного пошуку у власній педагогічній діяльності. Водночас суттєво меншою кількістю позитивних відповідей була на запитання другого (5–8) та третього (9–15) блоків. Малий відсоток позитивних відповідей представників групи ЕГ1 (студенти) на ці запитання можна пояснити відсутністю досвіду роботи в школі (або недостатнім рівнем цього досвіду). Проте й у групах ЕГ2 та ЕГ3 відповідні показники залишаються невисокими. Загалом майже в половині респондентів рівень готовності до організації інноваційного пошуку учнів у навчанні фізики (48%) було оцінено як низький (ЕГ1 – 58%; ЕГ2 – 46%; ЕГ3 – 42%). Серед основних причин цього вчителі вказували такі:

- відсутність досвіду здійснення інноваційної діяльності (62%);
- висока завантаженість (52%);
- відсутність матеріального заохочення (37%);
- відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення (28%);
- впевненість у тому, що високих результатів у навчанні учнів можна досягти й традиційними підходами до здійснення педагогічної діяльності (19%).

На запитання анкети «Що, на Вашу думку, потрібно змінити в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізики з метою підвищення рівня його готовності до інноваційної педагогічної діяльності (зокрема до організації учнівської інноваційної діяльності)?» учасники експерименту відповіли так: «У навчальних планах підготовки майбутніх учителів слід передбачити спеціальну дисципліну, мета якої – підготовка вчителя до інноваційної педагогічної діяльності» – 48%; «Слід сприяти участі студентів у науково-дослідницькій та інноваційній діяльності кафедр, навчально-наукових лабораторій, наукових центрів» – 41%; «Під час навчання в університеті слід організовувати творчі зустрічі (семінари, круглі столи, майстер-класи) студентів з учителями, які досягли певних успіхів у залученні учнів до пошукової діяльності» – 36%; «До змісту існуючих дисциплін професійного спрямування слід увести питання, пов'язані з інноватикою та інноваційної педагогічною діяльністю» – 27%; «Студентів, за їх бажанням, слід залучати до науково-дослідницької та організаційно-педагогічної діяльності з учнями (наприклад, через підготовку учнів до фізико-технічних конкурсів, через виконання спільних інноваційних проектів у навчально-наукових лабораторіях університету)» – 23%.

Отже, рівень готовності вчителів (як майбутніх, так і тих, що вже мали досвід педагогічної роботи) до організації інноваційного пошуку учнів у процесі навчання фізики, попри велике зацікавлення цією проблемою, не в усьому відповідає вимогам сучасної освіти щодо забезпечення умов для прояву учнями творчої ініціативи та залучення їх до інноваційної діяльності в реальному навчальному процесі у школі. Це дало нам підстави для проведення наступних етапів педагогічного експерименту.

**Висновки.** Результати контент-аналітичного дослідження змістового конструкта «інноваційна діяльність у професійній педагогічній діяльності та в навчанні» свідчать, що на сьогодні бракує досліджень, присвячених організаційно-методичним засадам підготовки майбутнього вчителя (зокрема, вчителя фізики) до інноваційної педагогічної діяльності, а також методичним особливостям організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі (зокрема, з фізики). Встановлено також, що рівень готовності вчителів (як майбутніх, так і тих, що вже мали досвід педагогічної роботи) до організації інноваційного пошуку учнів у процесі навчання фізики, попри велике зацікавлення цією проблемою, не в усьому відповідає вимогам сучасної освіти щодо забезпечення умов для прояву учнями творчої ініціативи та залучення їх до інноваційної діяльності в реальному навчальному процесі в школі.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з доведенням ефективності авторської технології організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики.

#### Список використаної літератури

1. Андреев А. М. Інноваційна діяльність у навчанні як важливий напрямок у сучасній фізичній освіті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного*

університету імені Володимира Винниченка. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 10. Ч. 1. С. 106–111.

2. Рустамова С. У. Инновационная деятельность педагогов в условиях современной школы. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 6. С. 45–50.

3. Kharisova L. A. Analysis of the quality of innovative activity of the school by teaching staff. *SHS Web of Conferences*. 2016. Vol. 29. DOI: 10.1051/shsconf/2016 EEIA 2016 2 2901030.

4. Крысанова О. А. Подготовка будущего учителя физики к инновационной методической деятельности в условиях реформирования образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 2013. 44 с.

5. Андреев А. М. Готовність учителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: зміст та структура поняття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. І. Сущенко. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 50 (103). С. 297–305.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2018

### **Андреев А. Н. Предпосылки к проведению педагогического эксперимента по апробации методической системы подготовки будущих учителей физики к организации инновационной деятельности**

*В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей физики к организации инновационной деятельности учащихся. Рассмотрены результаты контент-аналитического исследования содержательного конструкта «инновационная деятельность в профессиональной педагогической деятельности и в обучении», а также исследования уровня готовности учителей к организации инновационной деятельности учащихся при обучении физике. Показано, что на данный момент не хватает исследований, посвященных организационно-методическим принципам подготовки будущего учителя (в частности, учителя физики) к организации инновационной деятельности, а также методическим особенностям организации инновационной деятельности учащихся в учебном процессе. Установлено также, что уровень готовности учителей (как будущих, так и тех, которые уже имеют опыт педагогической работы) к организации инновационного поиска учащихся в процессе обучения физике, вопреки большому интересу к этой проблеме, не во всем отвечает требованиям современного образования по обеспечению условий для проявления учащимися творческой инициативы и привлечения их к продуктивной деятельности в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** будущий учитель физики, инновационная деятельность учителя, инновационная деятельность учащихся, педагогический эксперимент, учебный процесс по физике.

### **Andreev A. M. The Prerequisites for Carrying out the Pedagogical Experiment on Approbation of Methodical System of Preparation of Future Teachers of Physics to the Organization of Innovative Activity of Students**

*In the article the problem of preparation of future teachers of physics to the organization of innovative activity of students. The last is considered a kind of their educational activities organized by the teacher and takes place in a specially created learning environment and involves establishing a theoretical and experimental study and implementation in practice (e.g. in the educational process in school, in scientific laboratories, companies) of certain news that has a beneficial effect from its use.*

*Presents the results of content-analytic studies of semantic construct of "innovation in vocational teaching and learning", as well as study of the level of readiness of future teachers to the organization of innovative activity of students in teaching physics. Provides diagnostic tools for these studies (substantial elements of the content analysis, a questionnaire to*

*determine readiness for innovative pedagogical activities). It is shown that there is a lack of studies on organizational-methodical bases of training future teachers (particularly physics teachers) to innovative pedagogical activity, as well as the methodological peculiarities of the organization of innovative activities of students in the learning process (particularly in physics). It was also found that the level of preparedness of teachers (both future and those that have already had experience of pedagogical work) in the organization of innovative search of students in learning physics, in spite of the great interest this problem, not all meet the requirements of modern education to establish the conditions for the manifestation of students' creative initiative and bringing them to innovate in real educational process in the school. Further research we associate with bringing the efficiency of author's technology of organizing the innovation activities of students in the learning process in physics.*

**Key words:** *future physics teacher, innovative activity of the teacher, the innovation activities of students, pedagogical experiment, the learning process in physics.*

УДК 378.093(438):378.091.12:37.013.41:005.3

**І. М. АНДРОЩУК**кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України**ІНДИВІДУАЛЬНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДР  
МЕНЕДЖМЕНТУ УНІВЕРСИТЕТІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

*У статті охарактеризовано поняття: план, програма, стратегія. Уточнено поняття «індивідуальна стратегія розвитку викладача». Вказано проблеми відповідності університетських стратегій розвитку індивідуальним стратегіям розвитку викладачів. Проаналізовано чотири етапи побудови останніх і можливість професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту за всіма видами діяльності, передбаченими Законом про вищу освіту Республіки Польща: дидактичною, науковою, організаційною. Розкрито зміст дидактичної, наукової (науково-дослідницької і науково-дидактичної) та організаційної компонент професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща.*

**Ключові слова:** викладач, кафедра менеджменту, компонента, модель, професійний розвиток, план, програма, стратегія, траєкторія, управління професійним розвитком.

Суспільно-економічні зміни польського суспільства, євроінтеграційні процеси та нормативно-правові зміни в галузі вищої освіти призвели до того, що в усіх галузях польського суспільства актуальною проблемою є побудова та впровадження стратегій розвитку як довгострокових документів, які дають можливість покроково наблизитися до віддаленої в часі стратегічної мети, здійснюючи моніторинг ефективності реалізації візії, місії та досягнення стратегічних цілей.

Проведений аналіз стратегій розвитку університетів Республіки Польща, анкетування та інтерв'ювання науково-педагогічних працівників університетів засвідчив, що в університетах Республіки Польща існують поодинокі практики стимулювання й управлінського супроводу професійного розвитку викладачів. У Стратегіях розвитку вищої школи на 2010–2020 рр., а також у Стратегіях розвитку університетів є розділи, в яких вказано ключову роль викладача в процесі забезпечення якості освіти, отже, і рейтингу університету. Однак у них не вказано шляхів і механізмів підтримки професійного розвитку викладачів. Актуальність цього наукового дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні індивідуальної стратегії професійного розвитку викладачів як ефективного механізму підтримки їх професійного розвитку.

**Мета статті** – розглянути та теоретично обґрунтувати індивідуальну стратегію професійного розвитку викладачів як інноваційну технологію підтримки професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань: проаналізувати генезу виникнення стратегій розвитку в галузі освіти; обґрунтувати потребу побудови індивідуальних стратегій розвитку ви-

кладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща; охарактеризувати етапи побудови стратегії та зміст.

Проблема професійного розвитку педагогів і науковців є предметом зацікавлення як українських, так і зарубіжних учених. Вітчизняні науковці Н. Бібік, О. Бондарчук, О. Галус, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Олійник, Г. Тимошко досліджують закономірності професійного та особистісного розвитку в умовах переходу до суспільства знань, професійний розвиток андрагога на основі компетентнісного підходу; Л. Лук'янова, З. Рябова, Н. Протасова, М. Скрипник, В. Олійник розкривають науково-теоретичні основи андрагогіки та науково-методологічні основи професійного розвитку андрагогів у системи вищої й післядипломної освіти; Н. Клокар, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Л. Сергєєва – принципи та технології організації управління професійним розвитком науково-педагогічних і педагогічних працівників. Польські вчені Д. Антонович, Ю. Бугай, В. Вуйцік, М. Геллер, П. Комада, К. Облуй досліджують професійний розвиток дидактичних, наукових і науково-дидактичних працівників в умовах університету, що розвивається.

Аналіз праць вищезгаданих науковців дає змогу констатувати, що в них присутній аналіз індивідуальних планів розвитку, індивідуальних програм розвитку, індивідуальних стратегій розвитку, але немає ґрунтовного дослідження індивідуальних стратегій розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща, що зумовлює актуальність цієї наукової розвідки.

Насамперед, розглянемо дефініції: *план, програма, стратегія* – з метою зіставлення понять *індивідуальний план розвитку, індивідуальна програма розвитку, індивідуальна стратегія розвитку*.

**План** (англ. *plan, layout, design, drawing, outline, project, scheme*) – заздалегідь визначений порядок, послідовність здійснення накресленої на конкретний період програми (роботи) з зазначенням її мети, змісту, обсягу, методів, засобів, послідовності, виконавців та строків виконання [8].

**Програма** (фр. *programme* письмове оголошення, порядок денний, від грец. *prógramma* вказівка) – заздалегідь затверджена (визначена) дія [9].

**Стратегія** (дав.-гр. *στρατηγία*, страта тегів – ранг вищого керівника військовими підрозділами які мають марку, тег, прапор, знак та пов'язується з талантом управління стратега) – мистецтво керівництва суспільною боротьбою, загальний для очільника й деталізований у процесі управління план певної діяльності з ведення цієї боротьби, який є незмінним у своїй основі, охоплює тривалий період, направлений на досягнення головної, складної мети.

Стратегію можна розглядати як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом в процесі його реалізації й спрямований з певною метою на досягнення успіху в кінцевому результаті. Стратегія реалізується через здатність переходити від абстракції до конкретики у вигляді конкретизованих планів для функціональних підрозділів [11].

Для нашого дослідження важливим є також поняття *розвиток особистості*. Згідно з визначенням, поданим в «Енциклопедії освіти», це процес формування особистості як соціальної якості людини в результаті її соціалізації та виховання [4, с. 787].

Вищеподані лексичні значення понять: *план, програма, стратегія, розвиток особистості* – дають можливість зробити висновок, що індивідуальний план розвитку викладача, індивідуальна програма викладача та індивідуальна стратегія розвитку викладача – це нетотожні поняття, які розміщені за принципом зростання складності як структури, так і завдання.

Згрупуємо визначення в табл. 1.

Таблиця 1

### Порівняльна характеристика понять

Ч. з/п	Індивідуальний план розвитку викладача	Індивідуальна програма розвитку викладача	Індивідуальна стратегія розвитку викладача
<b>Значення дефініцій</b>	Документ, у якому визначений порядок, певна послідовність дій із зазначенням мети, змісту, терміну виконання і виконавців	Документ, що відображає траєкторію навчання викладача, прийоми якісного перетворення. Переходу від одного рівня професіоналізму до іншого	Документ, у якому окреслені візія, місія, стратегічна мета і стратегічні цілі. Це довгостроковий, послідовний, конструктивний, стійкий до нових умов план, який супроводжується постійним моніторингом і спрямований на досягнення успіху

Під час оцінювання викладача в межах виконання дидактичних обов'язків потрібно брати до уваги оцінку студентів і докторантів після закінчення кожного циклу дидактичних занять. Принципи отримання цієї оцінки окреслює статут університету [7], вона необов'язкова в процесі професійного вдосконалення або при оцінюванні освітніх програм. Тому в Польщі оцінку використовують для оцінювання! Такий підхід породжує неоднозначне ставлення викладачів до оцінювання їх діяльності, а також небажання участі в цій системі [2, с. 145–151].

При цьому польські науковці зазначають, що не всі викладачі критично сприймають оцінку студентів і враховують у професійній діяльності [3, с. 29–32].

На сьогодні державні польські університети мають стратегії розвитку, але лише в небагатьох із них проводять діяльність зі створення індивідуальних стратегій професійного розвитку викладача. На рис. 1 подано взаємозв'язок розвитку університету з професійним розвитком викладачів. Системний підхід до професійного розвитку викладача кафедр менеджменту можливий при побудові індивідуальної стратегії професійного розвитку викладачів кафедр, яка буде взаємопов'язана зі стратегіями розвитку кафедр менеджменту, інституту, факультету та університету (рис. 1).

Як позитивний досвід варто назвати Краківський Ягеллонський університет, у межах наукових досліджень якого є праці, що стосуються

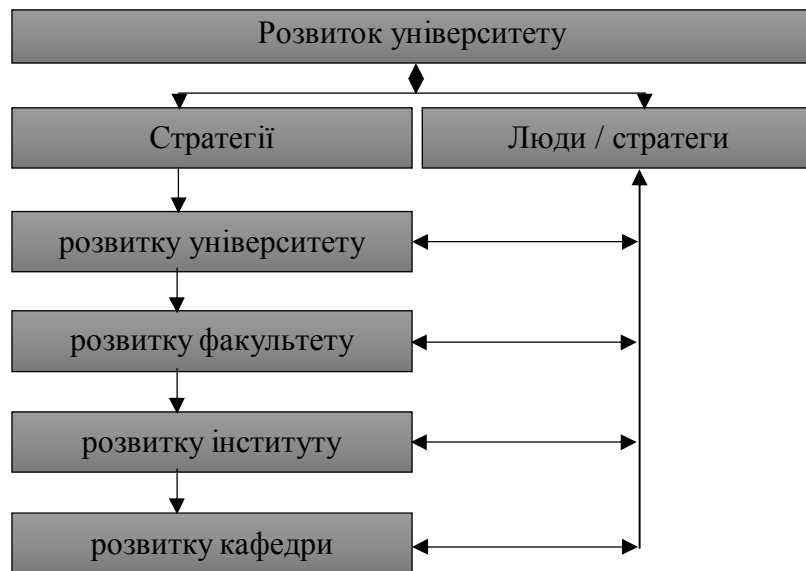


Рис. 1. Розвиток університету

створення й запровадження стратегій професійного розвитку викладачів на основі стратегії розвитку університету. Зокрема, це питання входить у коло наукових інтересів Ю. Бугай [1], яка вказує існуючі проблеми:

1. Керівництво університету найчастіше опрацьовує стратегії, місії та візії (самі або разом зі створеною ними групою осіб) при використанні власного досвіду, беручи до уваги зовнішні чинники (особливо юридичні та економічні); такі записи в стратегії, місії чи візії досить загальні й не мають інформації, яка пов'язана з іншими окремими функціональними стратегіями; також вони не містять вимог щодо професійного розвитку викладачів, найчастіше лише окреслюють загальний напрям розвитку університету. Можна помітити слабкий зв'язок між університетськими стратегіями: загальною і факультетською (не помічено окремих стратегій, які стосуються лише професійного розвитку викладачів); ці різні стратегії опрацьовані різними групами, які спеціально створені, але між собою вони не завжди співпрацюють.

2. В університетах не розробляють стратегій професійного розвитку викладачів. Напрямок, спосіб і методи професійного розвитку часто узгоджують з викладачем і його безпосереднім керівником (тобто завідувачем кафедри. – *Прим. автора*), хоча часто й сам викладач приймає рішення, в яких площинах буде розвиватися:

Так, Ю. Бугай зазначає, що викладачі найчастіше обирають наукову траєкторію розвитку, тому що кількість наукових праць, участь у конференціях можна використати в річному звіті при отриманні оцінки, а також гарантують професійну стабільність або можливість кар'єрного зростання. Рідше дидактичну траєкторію розвитку (у першому випадку, коли сам викладач хоче вдосконалювати свої компетентності щодо підготовки й проведення занять, і в другому випадку, коли викладач має низьку оцінку щодо проведення занять та має рекомендацію від керівника вдосконалюва-



ти дидактичні компетентності). Досить рідко викладач удосконалює організаційні компетентності (у разі індивідуальних зацікавлень кар'єрним зростанням).

3. Темп індивідуального розвитку залежить від можливостей самого викладача, але також від наявних умов в університетах. При цьому професійний розвиток викладачів взаємопов'язаний зі стратегією розвитку університету, а також із тими компетентностями, якими володіє викладач.

На основі вищевикладеного зауважимо, що побудова індивідуальних стратегій викладачів кафедр менеджменту університетів Польща досить актуальна та потребує наукового підходу до їх створення й упровадження. Передусім, викладачі кафедр менеджменту мають спільно, під керівництвом завідувача, розробити структуру, вимоги до індивідуальної стратегії розвитку викладача, критерії та показники оцінювання рівня професійного розвитку й моніторингу його зростання.

На нашу думку, процес створення стратегії розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща має містити такі етапи:

*перший етап – підготовчий* (аналіз власного потенціалу, мотивація, узгодження індивідуальної стратегії зі стратегією розвитку університету та його структурних підрозділів);

*другий етап – формувальний* (формування стратегічної мети, стратегічних цілей, завдань; побудова траєкторії професійного розвитку – вертикальної чи горизонтальної);

*третій етап – змістово-процесуальний* (формальна, неформальна, інформальна освіта; стратегії розвитку 4 компонентів професійної діяльності викладачів кафедр менеджменту університетів РП);

*четвертий етап – рефлексивний* (здійснення моніторингу власної професійної діяльності, стимулювання, самооцінка, її співставлення з оцінкою завідувача кафедри, студентів і коригування дій).

Проблему особистісного потенціалу досліджують як українські, так і зарубіжні науковці. З огляду на проблему професійного розвитку, зазначимо, що [6]:

– особистісний потенціал – це динамічна психологічна система з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дає змогу перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей на шляху до досягнення акме;

– особистісний потенціал – це комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення й регулювати свою поведінку, враховуючи та оцінюючи ситуацію, але виходячи, насамперед, зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

Погоджуємося з думкою К. Мурашко, що до структури особистісного потенціалу входять задатки, схильності, інтереси, прагнення до створення нового, прояв загального інтелекту, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, здібності до вироблення особистісних стратегій [6].

Аналіз інтерв'ювань та анкетування викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща дає змогу зробити висновок, що як особистісний потенціал, так і мотивації викладачів є різні. Більшість із них бажає професійно розвиватися з метою отримання сатисфакції від усвідомлення свого акме й високого авторитету серед колег та студентів.

Найважчий етап, на думку викладачів, – це формулювання стратегічної мети при побудові індивідуальної стратегії професійного розвитку. Респонденти зауважують, що зазначення в індивідуальній стратегії розвитку кар'єрного зростання не завжди із зрозумінням сприймають завідувачі кафедр.

Детальніше зупинимося на третьому етапі побудови індивідуальної стратегії професійного зростання – змістово-процесуальному. З огляду на те, що згідно із Законом про вищу освіти Республіки Польща, професійна діяльність викладача складається з 3 видів діяльності (дидактична, наукова та організаційна), то й зміст індивідуальної стратегії професійного розвитку, на наш погляд, має відповідати цьому.

Розділ «Дидактична діяльність» – підготовка та проведення занять, написання підручників, посібників, складання освітніх і робочих програм, курси, тренінги, керівництво студентськими науковими колами. Дидактичні працівники мають дві можливості професійного розвитку – розвиватися як дидактичний працівник або розпочати роботу над науковим дослідженням і стати науково-дидактичним працівником. Проект нового Закону про освіту передбачає зміну, яка стосується можливості займати посаду професора надзвичайного дидактичними працівниками. Дидактичною діяльністю займаються й наукові та науково-педагогічні працівники, але в основі їх професійного розвитку наукова робота.

Наукову діяльність розмежуємо на науково-дослідницьку (вона більше притаманна науковим працівникам) і науково-дидактичну (більше характерна для наукових працівників, які планують просування по горизонталі або для дидактичних працівників, які готуються до захисту докторської дисертації й бажають перейти до групи наукових працівників).

Розділ «Науково-дослідницька діяльність» – навчання й самонавчання викладачів-дослідників, висока якість досліджень, навчання в аспірантурі, захист докторської (хабілітаційної) дисертації, здобуття вчених звань професора, професора надзвичайного (візитуючого), участь у наукових грантах. Стратегічна мета: формування наукової школи, викладач-ментор, коуч, професійна кар'єра по горизонталі та по вертикалі.

Розділ «Науково-дидактична діяльність» – саморозвиток і самовдосконалення в дидактичній сфері (розроблення й видання дидактичних посібників, матеріалів для студентів, підручників), участь у конференціях, навчання в аспірантурі, захист докторської (хабілітаційної) дисертації, здобуття вчених звань професора, професора надзвичайного (візитуючого), професійна кар'єра по горизонталі.

Розділ «Організаційна діяльність» пов'язаний із самоменеджментом: організацією самомотивації, саморозвитку, самооцінки, самореалізації та само презентації результатів діяльності.

Завдяки побудові й упровадженню індивідуальної стратегії професійного розвитку викладача кафедр менеджменту університетів Республіки Польща відбувається:

- ознайомлення завідувачів кафедр із прерогативами викладача, зі стратегічною метою його професійного розвитку;
- підбір найефективніших засобів та механізмів для професійного розвитку викладачів;
- систематизований і спрямований професійний розвиток викладача;
- організація моніторингу професійного розвитку викладача;
- покращення політики кар'єрного зростання в умовах діяльності кафедри.

**Висновки.** Отже, індивідуальна стратегія професійного розвитку – це документ, у якому окреслено візію, місію, стратегічну мету й стратегічні цілі; довгостроковий, послідовний, конструктивний, стійкий до нових умов план, який супроводжується постійним моніторингом і спрямований на досягнення успіху. Індивідуальна стратегія розвитку викладачів кафедр менеджменту взаємопов'язана зі стратегією розвитку кафедри, інституту, факультету та університету. Запропоновано 4 етапи побудови індивідуальної стратегії розвитку викладачів: підготовчий, формувальний, змістово-процесуальний і рефлексивний. Розкрито зміст дидактичної, наукової (науково-дослідницької і науково-дидактичної) та організаційної компонент професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща.

Подальше дослідження буде присвячене аналізу шляхів удосконалення системи управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща та України.

#### **Список використаної літератури**

1. Bugaj J. Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Wydanie I, Kraków, 2016, 184 s.
2. Denek K. O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość /
3. Garbacik B. Studencka ocena nauczyciela akademickiego a doskonalenie kompetencji edukacyjnych, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 2001, s. 29–32.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень, Київ, 2008, 1036 с.
5. Karpińska A. (red.) Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie, *Trans Humana*, Białystok, 2003, С. 145–151.
6. Мурашко К. Розкриття поняття «особистісний потенціал» і його психологічної структури. URL: [http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010\\_7/st18.pdf](http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf) (дата звернення: 04.01.2018).
7. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U.Nr 164. poz.1365 z różniejszymi poprawkami), art. 132, ustęp 3. URL: <https://www.nauka.gov.pl> (дата звернення: 04.01.2018).
8. План. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 04.01.2018).
9. Програма. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 04.01.2018).

10. Професійна програма розвитку. *Вікіпедія*: URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/17/statti/vodolazska.ht](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/vodolazska.ht) (дата звернення: 04.01.2018).

11. Стратегія. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 04.01.2018).

Стаття надійшла до редакції 12.01.2018

---

**Андрощук И. Н. Индивидуальная стратегия профессионального развития преподавателей республики Польша**

*В статье охарактеризованы понятия: план, программа, стратегия. Уточнено понятие «индивидуальная стратегия развития преподавателя». Указаны проблемы соответствия индивидуальных стратегий развития преподавателей университетским стратегиям развития. Проанализированы четыре этапа построения последних и возможность профессионального развития преподавателей кафедр менеджмента во всех видах деятельности, предусмотренных Законом о высшем образовании Республики Польша: дидактическая, научная, организационная. Раскрыто содержание дидактического, научного (научно-исследовательского и научно-дидактического) и организационного компонентов профессионального развития преподавателей кафедр менеджмента университетов Республики Польша.*

**Ключевые слова:** преподаватель, кафедра менеджмента, компонент, модель, профессиональное развитие, план, программа, стратегия, траектория, управление профессиональным развитием.

**Androshchuk I. Individual Growth Strategy for Teachers in the Universities of the Republic of Poland**

*The higher education development Strategies for 2010–2020 as well as the universities development Strategies include sections indicating the key role of the teacher in the framework of providing the quality of the education and the university rank, by extension. However, it does not specify the ways and means of supporting the teacher professional growth. The urgency of this scientific research is based on the theoretical substantiation of the individual strategy of teacher professional growth as an effective mechanism for supporting their professional growth.*

*The purpose of this scientific intelligence is to consider and theoretically substantiate the individual strategy of the teacher professional growth as an innovative technology for supporting the professional growth of teachers of the management departments in the universities of the Republic of Poland.*

*The issues associated with the implementation of development strategies in Polish universities are characterized.*

*It is established that the process of creating a growth strategy for teachers of management departments in the universities of the Republic of Poland should include the following stages: preparatory (analysis of own potential, motivation, coordination of the individual strategy with the strategy of university and its structural divisions development); formative (formation of a strategic goal, strategic targets, tasks; building up a professional growth trajectory, vertical or horizontal one); content-procedural (formal, informal, informational education; development strategies for 4 components of the professional activity of teachers of the management departments in the universities of the RP); the fourth stage is reflexive (monitoring of own professional activity, stimulation, self-esteem, its comparison with the assessment of the head of the department, students and adjustment actions).*

**Key words:** teacher, management department, component, model, professional growth, plan, program, strategy, trajectory, professional growth management.

УДК 37:811.615.1(09)

Л. Г. БУДАНОВА

доктор педагогічних наук, доцент  
Національний фармацевтичний університет, м. Харків**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ  
ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ  
ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто питання підготовки з іноземної мови здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Фармація». Зазначено, що сьогодні висувуються нові вимоги щодо вивчення іноземних мов. Розглянуто рівні володіння англійською мовою та відповідні вимоги. На прикладі Національного фармацевтичного університету проаналізовано структуру курсів «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням». Визначено мовні компетенції, якими студенти спеціальності «Фармація» повинні володіти після вивчення практичного курсу «Англійська мова».*

**Ключові слова:** здобувач, вища фармацевтична освіта, структура курсу, спеціальність «Фармація», рівень володіння, іноземна мова, практичний курс.

Інтеграція України в європейський та світовий простір зумовлює нове бачення основної мети викладання англійської мови. Англійська мова сьогодні повинна стати структурним компонентом моделі підготовки фахівців з вищою фармацевтичною освітою нового покоління.

Підготовка з іноземної мови здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Фармація» здійснюється, з одного боку, з урахуванням пропозицій факультетів щодо оптимізації процесу навчання англійській мові студентів, а також удосконалення умов навчання завдяки використанню новітніх комунікативних методик та поліпшенню матеріально-технічної бази, на основі якої реалізуватиметься процес іншомовного навчання, а з іншого – нагальною суспільною потребою в підготовці конкурентоспроможних фахівців, яких вимагає ринок праці.

Актуальність статті зумовлена зростанням ролі вивчення англійської мови й реформуванням системи освіти в Україні в межах її участі в Болонському процесі, що висуває нові вимоги щодо вивчення іноземних мов.

**Метою статті** є висвітлення процесу формування професійно орієнтованої іншомовної компетенції в здобувачів вищої фармацевтичної освіти.

Завдання статті – здійснити аналіз підготовки здобувачів вищої фармацевтичної освіти за дисципліною «Іноземна мова» на прикладі Національного фармацевтичного університету.

Так, за Рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти (1998), випускники вищих немовних навчальних закладів мають володіти професійно орієнтованими іншомовними навичками та вміннями в усіх видах мовленнєвої компетенції, рівень сформованості яких визначається на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця (табл. 1).

Таблиця 1

**Професійно орієнтовані рівні володіння іноземною мовою**

Рік навчання	Рівень	Назва професійно орієнтованого рівня
1 курс	A2	Середній (Waystage)
	B1	Рубіжний (Threshold Professional)
2 курс	B2	Просунутий (Vantage Professional)
Слухачі освітньо-кваліфікаційного рівня «доктор філософії»	C1	Автономний (Effective Professional)
	C2	Компетентний (Mastery Professional)

*Рівні володіння англійською мовою – глобальна шкала.* Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією мовних експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): *інтродуктивний* (Breakthrough або A1), *середній* (Waystage або A2), *рубіжний* (Threshold або B1), *просунутий* (Vantage або B2), *автономний* (Effective Operational Proficiency або C1) і *компетентний* (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести. Загальний опис рівнів володіння іноземною мовою подано в табл. 2.

Таблиця 2

**Рівні володіння англійською мовою**

Рівень	Характеристика
1	2
A1 (Breakthrough) <i>Інтродуктивний</i>	Може розуміти та вживати побутові повсякденні вирази, а також будувати елементарні речення з метою задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось. Може запитувати й відповідати на запитання про деякі деталі особистого життя, про людей, про речі тощо. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно й чітко та готовий прийти на допомогу
A2 (Waystage) <i>середній</i>	Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де потрібен простий та прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описати простими мовними засобами вигляд свого оточення, найближче середовище й усе, що пов'язано зі сферою безпосередніх потреб
B1 (Threshold) <i>Рубіжний</i>	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі й часто вживані на роботі, у навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість проблем під час перебування в країні, мова якої вивчається. Може просто й зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо
B2 (Vantage) <i>просунутий</i>	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, зокрема вести дискусії за фахом. Може вільно спілкуватися з носіями мови. Може чітко, детально висловитись на широке коло тем, висловлювати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти

Продовження табл. 2

1	2
C1 (Effective Operational Proficiency) <i>автономний</i>	Може розуміти широкий спектр достатньо складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та роботі. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання
C2 (Mastery) <i>компетентний</i>	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко й точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу в доволі складних ситуаціях

Загальною метою викладання та вивчення практичного курсу англійської мови для майбутніх фармацевтів є підготовка студентів до ефективної комунікації в їхньому професійному оточенні. Тому програма передбачає, що комунікативні мовні компетенції будуть формуватися для адекватної поведінки в реальних ситуаціях академічного та професійного життя. У табл. 3 на прикладі Національного фармацевтичного університету наведено структуру курсів «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів вищої освіти.

Таблиця 3

**Структура курсів «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» у Національному фармацевтичному університеті**

Рік навчання	Назва курсу	К-ть годин аудиторної роботи	Рівень володіння іноземною мовою
1	2	3	4
Перший	Курс «Англійська мова (міжнародний стандарт) Спеціальності «Фармація», «Клінічна фармація», «Технології парфумерно-косметичних засобів», «Технології фармацевтичних препаратів»	150	<b>A2–B1</b>
	Спеціальності «Маркетинг», «Менеджмент організацій», «Менеджмент», «Економіка підприємства», «Лабораторна діагностика»	180	
	Спеціальність «Біотехнологія»	165	
Другий	Курс «Англійська мова за професійним спрямуванням» (міжнародний стандарт) Спеціальності «Фармація», «Клінічна фармація», «Менеджмент організацій», «Менеджмент»	120	<b>B2</b>

Продовження табл. 3

1	2	3	4
	Спеціальності «Технології фармацевтичних препаратів», «Економіка підприємства»	180	
	Спеціальність «Біотехнологія»	165	
	Спеціальність «Лабораторна діагностика»	90	
Слухачі освітньо-кваліфікаційного рівня «доктор філософії»		180	C1–C2

У результаті вивчення практичного курсу «Англійська мова» студенти повинні володіти відповідними мовними компетенціями, такими як:

– *граматична компетенція* – знання та вміння користуватися граматичними ресурсами мови розглядається як цілісний механізм виконання комунікативних завдань у межах цієї ситуації;

– *семантична компетенція* – здатність слухачів усвідомлювати й контролювати організацію змісту, інтегрується в розвиток мовленнєвої комунікативної компетенції;

– *фонологічна, орфографічна та орфоепічна компетенції* формуються лише настільки, наскільки це є необхідним для усної та письмової комунікації в межах професійного середовища;

– *соціокультурна компетенція* – невід’ємна частина змісту програми ІМ спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури й мовної поведінки в професійному середовищі;

– *професійна комунікативна компетенція* формується у слухачів для реальних професійних сфер і ситуацій.

У результаті вивчення практичного курсу «Англійська мова» студенти повинні також володіти такими вміннями: аудіювання, говоріння, діалогічне, мовлення, монологічне мовлення, читання.

**Висновки.** Отже, сьогодні знання іноземної мови – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває дедалі більшого значення. Майбутнє фармацевтичної галузі неможливе без молодих висококваліфікованих фахівців, і кожен студент повинен усвідомлювати, що майбутнє фармації залежить від набутих знань та вмінь використовувати їх на благо людства, тому необхідно створювати належні умови для якісної іншомовної підготовки фахівців на організаційному, науково-методичному та матеріально-технічному рівнях.



### Список використаної літератури

1. Артемчук Л. М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 19 с.
2. Борова Т. А. Самокорекція процесу засвоєння знань учнями основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 15 с.
3. Буданова Л. Г. Використання тестових завдань у процесі вивчення іноземних мов. *Педагогіка, психологія та медіко-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. Харків, 2007. Вип. 5. С. 11–14.
4. Громовик Б. П. Неперервна фармацевтична освіта в Україні: науково-методичні аспекти управлінсько-економічної підготовки : монографія. Львів, 2012. 166 с.
5. Accreditation Standards for Continuing Pharmacy Education. Accreditation Council for Pharmacy Education. URL: [http://www.acpe-accredit.org/pdf/CPE\\_Standards\\_Final.pdf](http://www.acpe-accredit.org/pdf/CPE_Standards_Final.pdf) (дата звернення: 10.01.2018).
6. Bloom B. S. Human Characteristics and School Learning. *Text-book*. New York. 1976. 345 p.
7. Council of Europe. Proceedings of the Seminar on the Role and Training of Community Pharmacists. *Report*. Strasbourg, 1991. P. 2–4.
8. FIP: Good Pharmaceutical Education Practice. Academic Pharmacy Section. *Draft results of World Congress on Pharmacy Education*. New Orleans, 2004. P. 15–45.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2018

### **Буданова Л. Г. Формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции у соискателей высшего фармацевтического образования**

*В статье рассмотрены вопросы подготовки по иностранному языку соискателей высшего образования по специальности «Фармация». Отмечено, что сегодня выдвигаются новые требования по изучению иностранных языков. Рассмотрены уровни владения английским языком и соответствующие требования. На примере Национального фармацевтического университета проанализирована структура курсов «Английский язык» и «Английский язык по профессиональному направлению». Определены языковые компетенции, которыми студенты специальности «Фармация» должны обладать после изучения практического курса «Английский язык».*

**Ключевые слова:** соискатель, высшее фармацевтическое образование, структура курса, специальность «Фармация», уровень владения, иностранный язык, практический курс.

### **Budanova L. Formation of Professionally Oriented Foreign Language Competences for Higher Education Graduates**

*The article deals with the issues of preparation for foreign language applicants for higher education in the specialty «Pharmacy». It is noted that today there are new requirements for the study of foreign languages. Levels of English proficiency and related requirements are considered: Breakthrough or A1, Waystage or A2, Threshold or B1, Vantage or B2, Effective Operational Proficiency or C1 and Mastery or C2. At the same time, on the example of the National University of Pharmaceutical, the structure of the course «English language» and «English language in proficiency» are analyzed. The general goal of teaching and learning a practical English course for future pharmacists is to prepare students for effective communication in their professional environment. Therefore, the program suggests that communicative language competences will be formed for adequate behavior in real academic and professional life situations. The language competences that students of the specialty «Pharmacy» have to possess after studying the practical course «English language» are determined. As a result of studying the practical course «English language», students have to know appropriate linguistic competencies:*

*grammatical competence as the knowledge and ability to use the grammatical resources of the language is considered as a holistic mechanism for the implementation of communication tasks in the given situation; semantic competence, which examines the ability of students to understand and control the organization of content, integrates into the development of speech communicative competence; phonological, spelling and orthographic competences are formed only to the extent necessary for oral and written communication within the professional environment; socio-cultural competence is aimed at developing understanding and interpretation of various aspects of culture and linguistic behavior in the professional environment; professional communicative competence is formed in listeners for real professional spheres and situations.*

**Key words:** *applicant, higher pharmaceutical education, course structure, specialty «Pharmacy», level of proficiency, foreign language, practical course.*

УДК 629.7.073

І. В. ДЕМЧЕНКО

аспірант

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ІНОЗЕМЦІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Сучасні вимоги до змісту підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі зумовлюють необхідність постійного вдосконалення навчального процесу в льотних навчальних закладах. Одним з головних елементів підвищення ефективності та якості цього процесу є постійне вдосконалення дидактичної складової як комплексу прийомів, методів і методик, технологій та організаційних форм підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. У зв'язку з виходом української держави на міжнародну арену актуалізувалася проблема трансформації від стереотипного мислення до нестандартного мислення.*

**Ключові слова:** іноземці, авіаційна галузь, критичне мислення, льотний навчальний заклад, педагогічна умова, мотивація, авіаційна (англійська) мова.

Тривалий час система української освіти стримувала розвиток творчої та критично мислячої особистості. На жаль, студенти стали заручниками старої, неадаптованої до сучасних вимог системи освіти, яка позбавляє їх необхідних якостей, необхідних для жорсткої конкуренції на ринку праці. На сьогодні в Україні роль критичного мислення виходить на перший план. Воно стає міцним фундаментом, яке є підґрунтям ґрунтовних знань. Сучасним українським закладам вищої освіти складно підготувати висококваліфікованих фахівців, які будуть відповідати вимогам сучасного ринку праці.

Особливості підготовки студентів-іноземців у закладах вищої освіти висвітлено в наукових працях О. В. Адаменка, Т. І. Блінової, М. І. Вітківської, Т. І. Довготько, О. В. Палки, А. М. Приходько, Д. О. Порох, М. В. Разьонові, О. О. Резван, Л. І. Рибаченко, Н. С. Стеніна.

У контексті нашого дослідження становить інтерес розвиток критичного мислення, яке детально вивчали вітчизняні й зарубіжні науковці: О. С. Буковин, С. І. Векслер, Т. С. Воропай, Р. Джонсон, С. І. Заір-Бек, А. Кроуфорд, М. Ліпман, В. Саул, Н. Б. Скоморовська, С. О. Терно, О. В. Тягло.

**Мета статті** – простежити розвиток критичного мислення іноземців – майбутніх фахівців авіаційної галузі в процесі формування позитивної мотивації до професійної англомовної комунікації.

Мета сучасної освіти полягає не лише в наданні студентам інформації, а й у сприянні розвитку критичного способу мислення. Потреби економічного розвитку, пошуки шляхів формування відповідальної та успішної особистості привели до появи сучасної концепції критичного мислення.

Існують різні визначення поняття «критичне мислення» в сучасних педагогічних енциклопедичних виданнях України. Так, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» подає значення слова «критичний» так:

1. Стосовно до критики; який містить критику; який ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь.

2. Той, що стосується розгляду й оцінки когось-небудь чи чогось-небудь із метою виявлення та усунення вад, хиб.

3. Здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне в комусь-небудь або чому-небудь. Слово «мислення» в тому самому словнику витлумачено як, міркування, зіставлення явищ об'єктивної дійсності з відповідними висновками [3].

Проблема розвитку критичного мислення перебуває в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів. Науковець М. Ліпман, засновник Інституту критичного мислення США, вважає критичне мислення майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, оскільки воно ґрунтується на критеріях; є самокорегованим; є чутливим до контексту. Науковець розглядав критичне мислення як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це вміння дає змогу правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря тощо), у людських відносинах, у науковій діяльності, у повсякденному житті тощо. Ми погоджуємося із цим визначенням. Критичне мислення можна розглядати як нагальну потребу для розв'язання завдань та проблем у професійній діяльності студентів-іноземців авіаційної галузі.

Американський аналітик Р. Джонсон зазначив, що «критичне мислення – це особливий вид розумової діяльності, який дозволяє людині сформулювати раціональне судження щодо запропонованої думки або моделі поведінки» [2, с. 15].

У наукових дослідженнях С. І. Векслера зазначено, що критичне мислення – це момент у мисленні, коли критичний підхід стає природним шляхом взаємодії з ідеями та інформацією. Це активний процес, який або стимулюється, або трапляється спонтанно й надає студентові можливість контролювати інформацію, ставити під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати, висловлювати самостійні оціночні судження, переконливо аргументувати їх [4, с. 59]. Нам імпонує думка науковця, що постійне збільшення обсягів знань, необхідність орієнтуватися в потоці інформації, що зростає, змушують студентів-іноземців шукати джерело нових знань безпосередньо в середині системи освіти.

Науковець Н. Б. Скоморовська зауважила, що розвиток критичного мислення – це формування вмінь та навичок, які впливають на характер розумової діяльності людини: вміння проникати в суть речей, ставити запитання, знаходити нові підходи до їх з'ясування, швидко вирішувати завдання, змінюючи, за необхідності, спосіб розв'язання; вміння оцінювати події, твердження, вчинки, факти, робити свідомий вибір, формулювати доречні запитання; вміння аргументовано висловлювати думки, контролю-

вати правильність своїх суджень, порівнювати із судженнями опонентів, не піддаватися впливу чужих думок без їх належного аналізу й усвідомлення, долати стереотипи мислення, переглядати за потреби власну позицію; уміти приймати оптимальні рішення, бачити труднощі, що виникають у реальному світі, шукати шляхи їх раціонального вирішення [6].

На думку науковця С. О. Терно, для розвитку критичного мислення необхідно створювати проблемні ситуації в процесі навчання; пропонувати нетривіальні проблемні завдання; регулярно створювати ситуації вибору (проблемні методи); організовувати діалог у процесі розв'язування проблемних завдань (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з подальшою рефлексією; надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. За таких умов навчання мислення набуватиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиметься мислення другого порядку (або високого порядку), яке називають критичним мисленням [7].

Як зазначили дослідники А. Кроуфорд та В. Саул, формування критичного мислення висуває певні вимоги щодо структури заняття, яка складається з трьох фаз:

1) актуалізація (виклик) – згадування в пам'яті наявних знань, зосередження на темі, представлення контексту для розуміння нових ідей;

2) побудови знань (реалізація смислу) – відповідність очікувань тому, що вивчається, виявлення основних моментів, відстеження процесу мислення, поєднання змісту уроку з особистим досвідом студентів, поставка запитання до вивченого на уроці;

3) консолідації (рефлексія) має на меті узагальнення основних ідей, інтерпретацію визначених ідей, обмін думками, виявлення особистого ставлення, апробацію ідей, оцінювання процесу навчання [5, с. 12-13].

Найбільш відомою моделлю, яка описує процес критичного мислення, є таксономія Бенджаміна Блума (B. Bloom), яка включає шість навичок мислення, структурованих від базового до просунутого рівня. Так, Б. Блум виокремив поняття «таксономія» – ієрархія системи педагогічних цілей, у якій встановлено відповідні категорії та послідовні рівні, що визначають три сфери навчальної діяльності: когнітивну (Cognitive domain) – розумові навички (Mental skills); афективну (Affective domain) – почуття та емоції (Attitude); психомоторну (Psychomotor) – фізичні вміння та навички (Skills). До цілей когнітивної групи належать запам'ятовування й відтворення засвоєного матеріалу, який потрібно осмислити. Цілі цієї програми представлені в підручниках та посібниках, навчальних програмах, у повсякденній навчальній практиці. До другої групи належать цілі формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього середовища, які виражаються через сприйняття, інтерес та здібності. Цілі навчання третьої групи становить психомоторна сфера. До цієї групи входять види моторно-рухливої маніпулятивної діяльності нервово-м'язової координації. Це навички пи-

сьма, мовні, фізичні та трудові [1]. У контексті нашого дослідження розглянемо когнітивну групу цілей. Цілі навчання когнітивної групи можуть бути виражені через такі елементи таксономії Б. Блума: оцінювання, синтез, аналіз, застосування, розуміння, знання. Таким чином, використання впорядкованої системи цілей навчання дуже важливе для побудови навчального процесу, враховуючи їх, викладач визначає перспективи подальшої роботи, а також знання конкретних цілей дає можливість викладачу пояснити студентам орієнтири їх спільної роботи. Процес оволодіння англійською мовою передбачає не лише засвоєння знань сукупності правил та граматичних конструкцій, а й вироблення вміння використовувати мову в повсякденному житті та професійній сфері. На нашу думку, використання таксономії Б. Блума на заняттях англійської мови відіграє важливу роль у навчальному процесі. Вона дає змогу правильно сформулювати навчальні цілі, скласти завдання для студентів і проводити рефлексію за результатами навчання, сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість підготувати до професійної діяльності. Процес опанування англійської мови прискорюється завдяки комунікативній спрямованості вправ та завдань, що дає змогу враховувати рівень складності вивчення англійської мови, переходити від одного рівня складності до іншого. Для того, щоб вирішити ці проблеми, необхідні певні знання та вміння. Простого використання лексичних одиниць та певних граматичних структур недостатньо, адже ці ситуації виходять за лінгвістичні межі.

**Висновки.** Таким чином, одним із складників професійної підготовки іноземців – майбутніх фахівців авіаційної галузі, який суттєво впливає на людський фактор в авіації, є розвиток критичного мислення в процесі формування мотивації до професійної англомовної комунікації.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави розглянути «критичне мислення» – активний процес пізнання, який постійно диференціюється та систематизується з позиції істинності, достовірності. Це особливий тип мислення людини для переосмислення інформації, який визначається не лише запасом знань, а й особистісними якостями, переконаннями та установками, спрямований на самостійне розв'язання проблеми через усебічний розгляд на основі різних джерел інформації й визначення шляхів розв'язання цієї проблеми.

#### **Список використаної літератури**

1. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York, 1956.
2. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати : наук.-метод. посібник / за наук. ред. О. І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
4. Векслер С. І. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання. Київ : Радянська школа, 1971. 59 с.
5. Кроуфорд А., Саул В. Технології розвитку критичного мислення. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.

6. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2016. 40 с.
7. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення : посіб. для вчителя. Запоріжжя : ЗНУ, 2011. 105 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.01.2018*

**Демченко И. В. Развитие критического мышления иностранцев – будущих специалистов авиационной отрасли в процессе формирования положительной мотивации к профессиональной англоязычной коммуникации**

*Современные требования к содержанию подготовки будущих специалистов авиационной отрасли обуславливают необходимость постоянного совершенствования учебного процесса в летных учебных заведениях. Одним из главных элементов повышения эффективности и качества этого процесса является постоянное совершенствование дидактической составляющей как комплекса приемов, методов и методик, технологий и организационных форм подготовки будущих специалистов авиационной отрасли. В связи с выходом украинского государства на международную арену актуализировалась проблема трансформации от стереотипного мышления к нестандартному мышлению.*

**Ключевые слова:** *иностранцы, авиационная отрасль, критическое мышление, летный учебное заведение, педагогическое условие, мотивация, авиационный (английский) язык.*

**Demchenko I. Development of Foreigners' Critical Thinking – Future Specialists of Aviation Industry in the Formation of Positive Motivation for Professional English Communication**

*Formation of critical thinking skills involves developing students' ability to analyze learning information from the logic and personal approach in order to use the results for both standard and non-standard situations and problems, as well as the ability to ask new questions, find arguments, and take independent, thought-out solutions. Consequently, the criticality of thinking in the context of our study will be considered as the ability to analyze information from the standpoint of logic and personality-psychological approach in order to apply the knowledge gained to both standard and non-standard situations of aviation industry. Under these conditions, thinking will become consciousness, autonomy, reflexivity, reasonableness, controllability and self-organization, that is, second-order thinking (or high order), which will be called critical thinking. Today, the role of critical thinking in Ukraine comes to the fore. It becomes a solid foundation, which is the basis of solid knowledge. It is difficult for modern Ukrainian universities to train highly skilled professionals who meet the requirements of the modern labor market. The purpose of modern education is not only to provide information to students, but also to promote the development of a critical way of thinking. The needs of economic development, the search for ways to form a responsible and successful personality have led to the emergence of a modern concept of critical thinking. One of the components of the training of foreigners – the future professionals of the aviation industry, which greatly affects the human factor in aviation, is the development of critical thinking in the process of motivation for professional English communication. The conducted analysis of scientific literature allows us to consider «critical thinking» – an active process of knowledge, which is constantly differentiated and systematized from the standpoint of truth, probability, reliability. It was mentioned about a special type of human thinking, for rethinking information, which is determined not only by the stock of knowledge, but also by personal qualities, beliefs and attitudes, aimed at solving the problem through a comprehensive consideration which is based on various sources of information and determining the ways of solving this problem.*

**Key words:** *foreigners, aviation industry, critical thinking, flight training establishment, pedagogical condition, motivation, Aviation (English) language.*

УДК 796.071.4: 371.13: 374 (045)

Є. А. ЗАХАРІНА

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглянуто питання особливостей проведення рекреаційно-оздоровчої діяльності майбутніми фахівцями фізичної культури і спорту з різними верствами населення. Подано аналіз публікацій учених про рекреаційно-оздоровчу діяльність та наведено основні характеристики цієї діяльності. Охарактеризовано волонтерську діяльність, яка є професійно значущою. Описано вікторини, тренінги, які спрямовані на формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, умінь і навичок для здійснення рекреаційно-оздоровчої діяльності.*

**Ключові слова:** рекреаційно-оздоровча діяльність, фізична культура, рухова активність, майбутні фахівці.

Метою вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту є підготовка висококваліфікованих фахівців, які здатні до загальної орієнтації в застосуванні основних теоретичних положень та технологій оздоровчо-рекреаційної рухової активності. Останніми роками інтерес до проблеми готовності випускників закладів вищої освіти постійно зростає. У центрі уваги дослідників перебуває готовність майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту до професійної діяльності. Суспільству потрібні висококваліфіковані кадри, зокрема в галузі фізичної культури, здатні вирішувати такі завдання, як: виховання здорового підростаючого покоління, подолання дефіциту рухової активності населення, пошук надійних методів формування здорового способу життя.

Згідно зі стандартом вищої освіти України, випускник повинен володіти технологіями та методиками залучення різних груп населення до занять фізичною культурою і спортом; спортивного та кондиційного тренування та фізкультурно-спортивною реабілітації; профілактики захворювань і травматизму, надання долікарської допомоги, ведення здорового способу життя; організації та проведення фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів; управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту.

Сучасний фахівець з фізичної культури і спорту має демонструвати знання теоретичних засад використання рухової активності людини під час дозвілля для збереження здоров'я; проводити оцінювання рухової активності; складати план кондиційного тренування; розробляти та організувати фізкультурно-оздоровчі заходи для різних груп населення.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.



Указом Президента України від 9 лютого 2016 р. № 42/2016 схвалено Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [4]. У цьому документі зазначено, що «збільшення кількості загальнодоступних спортивних заходів для активного сімейного відпочинку в місцях масового відпочинку громадян; облаштування безпечних маршрутів для пішохідного, велосипедного, водного туризму; створення мережі літніх шкіл плавання на відкритих водоймах» допоможе у формуванні загальної культури, моральності, фізичного та психічного здоров'я населення, у зростанні кількості осіб, які використовують різні види й форми оздоровчої рухової активності [4].

Низький рівень здоров'я, обмежена рухова активність більшості населення України, невідповідність потребам населення послуг, що надаються за місцем проживання, роботи громадян і в місцях масового відпочинку населення вказують на необхідність збільшення обсягу рухової активності й використання системної організації дозвілля та відпочинку громадян із застосуванням різних форм активної діяльності [1, с. 5].

Ґрунтуючись на характеристиках рекреаційної діяльності, представлених ученими, можна виділити такі основні характеристики рекреаційно-оздоровчої діяльності: вона має яскраво виражені фізіологічні, психологічні й соціальні аспекти; заснована на добровільності при виборі роду занять і міри активності; передбачає не регламентовану, а вільну творчу діяльність; формує та розвиває особистість; сприяє самовираженню, самоствердженню й саморозвитку особистості через вільно вибрані дії; стимулює творчу ініціативу; є сферою задоволення потреб особи; сприяє формуванню ціннісних орієнтацій; забезпечує задоволення, веселий настрій і персональне задоволення; сприяє самовихованню особистості [5].

На основі аналізу фахової літератури можемо зробити висновок, що термін «рекреація» вживають у чотирьох значеннях: 1) процес або спосіб раціонально організованої психофізичної активності людини, спрямованої на досягнення системи цілей, встановлених індивідом у вільний від основних професійних, родинних та громадських обов'язків час (діяльнісний аспект рекреації); 2) сукупність науково-методичного, організаційного та матеріально-технічного забезпечення рекреаційної діяльності людини (предметно-ціннісний аспект рекреації); 3) персоніфікований результат діяльності, який можна характеризувати сукупністю корисних змін, досягнень, ефектів, які відбулися у сфері психічної, духовної та фізичної життєдіяльності людини; 4) форма відпочинку, процес усунення наслідків втоми, спричиненої професійною діяльністю людини, та процес регенерації сил [3].

Зокрема, О.В. Андреева характеризує поняття «рекреаційно-оздоровча діяльність» як процес взаємодії людини з довкіллям, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби в активному відпочинку, отриманні задоволення, оздоровленні, відновленні фізичних та духовних сил у вільний або спеціально визначений час, що стимулює рухову й соціальну активність і створює оптимальні умови для творчого самовираження особистості [2, с. 14].

У Класичному приватному університеті для здійснення підготовки фахівців з фізичної культури і спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності студенти вивчають дисципліну «Фізична рекреація». Так, одним з видів індивідуальної роботи майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту є волонтерська діяльність, яка включає організацію та проведення різномунітних заходів з рекреаційно-оздоровчої роботи з різними верстами населення.

У системі практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту волонтерська діяльність є професійно значущою. Студенти беруть участь в організації та проведенні рекреаційно-оздоровчих заходів, спрямованих на формування мотивації населення до рухової активності, організацію змістовного дозвілля, залучення до занять фізичною культурою та загальне їх оздоровлення. Студенти-волонтери беруть участь в обласному оздоровчому заході «Лави на лаву», який має на меті залучення населення до традицій запорізьких козаків та оздоровчих занять зі «Спасу», а також у таких заходах, як «Козацькі забави», «Козацька Хортиця», «День фізкультурника» та «Веселі старти», «Фестиваль сучасного танцю» співорганізатором яких є Класичний приватний університет.

Для посилення професійно-практичної підготовки студенти під час вивчення навчальної дисципліни «Організація та методика масової фізичної культури» виконують завдання з розробки сценарію оздоровчо-виховного заходу. Так, під час практичних занять студенти склали сценарій, у якому визначено мету та описано організацію початку заходу, наприклад, урочисте шикування учнів, підйом прапора під гімн країни, вступне слово представника адміністрації загальноосвітньої установи, виступ знаменитих спортсменів, батьків, запрошених; подано перелік команд-учасників, вказано їх капітанів і класних керівників; визначено порядок участі команд у конкурсах і проходження етапів естафет, місце й час показових виступів кращих спортсменів школи, міста, району, номери художньої самодіяльності; описано організацію закриття заходу, тобто урочисте шикування учнів, заключне слово представника адміністрації загальноосвітньої установи, підбиття підсумків заходу, нагородження переможців, призерів, класних керівників. Ми акцентували увагу студентів на необхідності оздоровчо-виховної спрямованості запропонованих ними заходів.

На практичних заняттях зі спецкурсу «Технологія проведення оздоровчо-виховних позакласних та позашкільних заходів з фізичної культури» ми застосовували вікторини. Інтерес студентів до вікторини та успіх її проведення залежать від вдало підібраних питань і рівня активності студентів. Для організації та проведення вікторини було створено журі з 4 осіб, до складу якого увійшли троє студентів і викладач. Журі заздалегідь підготувало запитання й під час проведення вікторини оцінювало відповіді команд. Перед початком гри один із членів журі ознайомив студентів із правилами. Академічну групу було поділено на дві команди. Кожна команда вибирала капітана. Заздалегідь студентам була запропонована тема практичного заняття «Форми позакласної оздоровчої роботи з фі-

зичного виховання» з планом для самостійної підготовки та списком обов'язкової й додаткової літератури. Вибір теми зумовлений підвищенням інтересу до проблеми залучення школярів до участі в шкільних змаганнях та збільшення обсягу їх рухової активності. Студенти самостійно розробили план-сценарій проведення вікторини, який потім був узгоджений з викладачем. Попереднє обговорення плану-сценарію й безпосереднє проведення вікторини дало нам змогу оцінити знання студентів із цієї теми. До програми вікторини було включено по 13 запитань для кожної команди. Студент мав право відповідати тільки на одне запитання. Залежно від рівня складності кожне запитання оцінювали від 2 до 5 балів. За правильну повну відповідь команді нараховували максимальну кількість балів. За неточні й неповні відповіді оцінки знижувалися на 1–2 бали. Якщо при відповіді ні запитання студент використовував матеріал додаткової літератури або наводив приклад із власної педагогічної практики, то команді нараховували додаткові бали. Таке диференціювання оцінок сприяло прагненню студентів до більш глибокого вивчення теми. У разі, коли команда не могла відповісти на поставлене запитання, повну та ґрунтовну відповідь давали студенти, які проводили вікторину, або викладач. Після кожного туру журі оцінювало відповіді й оголошувало поточний рахунок. Запитання вікторини за темою «Форми позакласної роботи з фізичного виховання»: фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі продовженого дня школяра (3 бали); чим відрізняється позакласна робота в школі від навчальної роботи (5 балів); з яких основних розділів складається позакласна робота з фізичного виховання? (5 балів); роль директора школи в позакласній роботі з фізичного виховання (3 бали); роль учителя фізичної культури в позакласній роботі (4 бали); роль педагогічного колективу в позакласній роботі (3 бали); зміст роботи колективу фізичної культури (5 балів); гурток фізичної культури та його завдання (4 бали); гімнастика до занять і її завдання (5 балів); особливості змісту занять з черлідінгу (5 балів); організація і методика проведення гімнастики для очей (5 балів); рухливі ігри під час подовжених перерв (5 балів).

*Тренінг* спрямований на формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, умінь та навичок для здійснення рекреаційно-оздоровчої роботи за допомогою багаторазового повторення необхідних дій і доведення їх до автоматизму. При навчанні студентів тренінг вибудовується як коло імітаційних вправ, особливістю яких є наявність заздалегідь відомого викладачу оптимального вирішення ситуації (проблеми). Імітаційні вправи частіше орієнтовані на формування вмій з розвитку фізичних якостей різних верств населення, які враховують їх індивідуальні можливості; пізнання змісту рекреаційно-оздоровчої роботи; створення умов різним верствам населення для реалізації їх інтересів з метою задоволення рухової активності у вільний час, що зумовлює ефективність процесу педагогічної взаємодії, а також на інтеграцію змісту вищої фізкультурної освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту включала тренінг на тему «Формування мотивації у школярів до оздоровчо-виховної роботи» зі спецкурсу «Технологія проведення оздоровчо-виховних позакласних та позашкільних заходів з фізичної культури», який був спрямований на розвиток оздоровчої культури, формування професійної мобільності, необхідних професійно важливих якостей у майбутнього фахівця з фізичної культури та спорту. Студентам пропонували виконати низку вправ, наприклад: формування вміння планування та реалізації раціональних засобів виховання й оздоровлення учнів у процесі рекреаційно-оздоровчої роботи; переконання школярів у необхідності участі в рекреаційно-оздоровчої роботи. Одним з найважливіших моментів таких занять стала поточна самооцінка студентами своїх професійно важливих якостей. На заняттях у студентів постійно виникала необхідність професійного спілкування, яка вимагала максимального рівня готовності до здійснення рекреаційно-оздоровчої роботи. Це забезпечувалося наданням широких можливостей для висловлювання та відстоювання своїх думок з усіх обговорюваних питань. У спілкуванні у студентів розвивалися такі професійно важливі якості, як креативність, емпатія, комунікативні та організаторські здібності.

Програмою тренінгу передбачено такі основні цілі: формування установки на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, навичок встановлення та підтримання контакту, активного слухання. Під час тренінгу студенти відпрацьовували вміння та навички, здійснювали пошук щодо ціннісно-сміслових аспектів професії. Особливе значення мали такі вправи, як «Фізкультурні та оздоровчі цінності». Викладач у тренінгу займав позицію, яка сприяла реалізації ігрового плану, виражав доброзичливе ставлення до студентів, був відкритим і допомагав в активізації та виявленні ініціативи.

Основна увага була спрямована на ґрунтовне оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками, необхідними для організації та проведення різноманітних форм рекреаційно-оздоровчої роботи, для активізації пропаганди регулярних занять фізичною культурою й спортом серед різних верств населення, прилучення їх до систематичних занять у фізкультурних гуртках і спортивних секціях та формування стійкої мотивації для занять тим чи іншим видом спорту.

**Висновки.** Таким чином, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до рекреаційно-оздоровчої роботи полягають у підготовці компетентісного студента, який повинен володіти знаннями щодо зміцнення та збереження здоров'я різних верств населення. Проведений аналіз праць свідчить про необхідність вивчення, систематизації, обґрунтування та подальших досліджень у визначеному напрямі.

#### **Список використаної літератури**

1. Андреева О. В. Фізична рекреація : монографія. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 286 с.
2. Андреева О. В. Теоретико-методологічні засади рекреаційної діяльності різних груп населення : автореферат дис. ... д-ра наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Київ : НУФВСУ, 2014. 44 с.

3. Мерзляк А. В., Яцук Н. В. Система механізмів державного регулювання рекреаційної сфери України : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 248 с.
4. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/42/2016/paran14#n14> (дата звернення: 17.01.2018).
5. Фізична рекреація : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / Приступа Є. Н., Жданова О. М., Линець М. М. та ін. ; за наук. ред. Є. Н. Приступи. Дрогобич : Коло, 2010. 448 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2018

**Захарина Е. А. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту к рекреационно-оздоровительной деятельности**

*В статье рассмотрены вопросы особенностей проведения рекреационно-оздоровительной деятельности будущими специалистами физической культуры и спорта с различными слоями населения. Представлен анализ публикаций ученых по рекреационно-оздоровительной деятельности. Приведены основные характеристики этой деятельности. Охарактеризована волонтерская деятельность, которая является профессионально значимой. Описаны викторины, тренинги, которые направлены на формирование важных качеств у будущих специалистов по физической культуре и спорту, умений и навыков для осуществления рекреационно-оздоровительной деятельности.*

**Ключевые слова:** рекреационно-оздоровительная деятельность, физическая культура, двигательная активность, будущие специалисты.

**Zakharina E. Features of the Professional Training of Future Specialists in Physical Culture and Sports for Recreational and Health Activities**

*The article deals with the features of conducting recreational and health activities of future specialists of physical culture and sports of various sections of the population. The analysis of publications of scientists about recreational and health activities and the main characteristics of this activity are given. Indicated that according to the standard of higher education of Ukraine a graduate must have the technologies and methods of involving different groups of people in physical education and sports; sports and conditioning training and physical education and sports rehabilitation; prevention of diseases and injuries, provision of pre-care, healthy lifestyle; organization and conducting of sports and recreation and sports events; management of subjects of the sphere of physical culture and sports. The urgency and expediency of the chosen research problem is proved.*

*Characterized volunteering activities that are professionally significant. It is indicated that volunteer students took part in a regional health event «Lava on lava» which is aimed at attracting the population to the traditions of the Carpathian Kozaks and educational classes from the «Spas», as well as in such places as «Kozatsky funny», «Kozatskaya Horytsya», «Day of athletes». It is noted that the development of the professional mobility and necessary professional qualities of a future specialist in physical culture and sports was held at trainings. Students were offered to perform a number of exercises for forming planning skills and realization of national means of education and rehabilitation of students in the process of recreational and educational work. It is indicated that the teacher at the training took a position that contributed to the implementation of the game plan, express a benevolent attitude towards the students, was open and helped in the activation and implementation of the initiative. It is indicated on the necessity of studying, systematizing, substantiating and further research in a definite direction. The relevance and expediency of the chosen research problem is proved.*

**Key words:** recreational and health activities, physical education, motor activity, future specialists.

УДК 378.147

Т. М. КАЛІНІЧЕНКО

викладач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

*У статті розглянуто навчання студентів-філологів у сучасних українських ЗВО відповідно до програми вивчення французької мови, описано різні технології візуалізації, інфографіки, скрайбінгу, медіавізуалізації з метою організації освітнього процесу, що поєднує традиційне та електронне навчання.*

*Доведено значущість упровадження в університетські академічні програми та навчальний процес ЗВО нових підходів у викладанні французької мови, різноманітних сучасних засобів навчання французькій мові, що дають змогу підвищити ефективність освітнього процесу підготовки фахівців філологів.*

**Ключові слова:** мультимедійні засоби, візуалізація, інфографіка, скрайбінг, медіа, лінгвістична компетентність, французька мова.

Актуальність суспільної потреби щодо вивчення в різних регіонах України студентами-філологами французької мови зумовлена тим, що, незважаючи на загальну програму, яка являє собою список тем для опанування, постає необхідність створення умов навчання, коли студенти свідомо формують свою філологічну компетентність. Проблема якісної іншомовної освіти зумовлена низкою чинників, серед яких значущими є європейська система стандартів і програми формування фахівців. Ця проблема може бути вирішена завдяки залученню сучасних технологій у зміст освіти.

Для професійної діяльності філологів характерні високі вимоги до рівня професійної лінгвістичної компетентності. Сьогодні до викладачів французької мови висуває вимоги щодо вміння застосовувати засоби медіа, інформаційних та комунікаційних технологій, візуалізації в процесі навчання. До змісту навчання увійшли новітні засоби навчання: онлайн-платформи, електронні курси, електронні освітні ресурси, електронні підручники тощо. Інтеграція освіти до європейського академічного простору зумовила підвищення вимог до якості підготовки майбутніх фахівців. Цифрові технології сприяють збільшенню майданчиків, де відбувається процес навчання.

**Мета статті** – проаналізувати використання технологій візуалізації, інфографіки, скрайбінгу, медіа в процесі іншомовної підготовки майбутніх філологів у ЗВО.

Випускники освітніх закладів XXI ст. мають жити в інформаційному суспільстві, тому в них повинні бути сформовані компетентності щодо вміння отримати й обробити інформацію, навчитися використовувати її раціонально, розвивати власний інтелектуальний потенціал. Від того, наскільки успішно будуть упроваджені в процес навчання інноваційні технології, зокрема засоби візуалізації, у майбутньому залежить якість фахової

підготовки. Інноваційна діяльність – процес удосконалення педагогічних технологій, сукупності методів, прийомів і засобів навчання, є показником конкурентоспроможності закладу освіти.

Змістовними є дослідження методології й теорії комп'ютеризації освіти В. Бикова, В. Гузеєва, Ю. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарова, О. Полата, С. Ракова, А. Федорова та ін. Використання мультимедійних технологій для навчання мов з допомогою Інтернет-технологій описано в працях Є. В. Желнова, С. Моебз і С. Вейбелзах (Moebs S., Weibelzahl S.), К. Грем (Graham C. R), М. Варшауера, Д. Андервуда, Л. Ли, М. Буша та ін.

Залучення інфографіки в сучасному медійному дискурсі актуалізували такі зарубіжні та українські теоретики, як: О. Антонов, М. Картер, В. Лаптев, Н. Лосева, Е. Тафті, В. Тулупов, Г. Цуканова, Ж.-М. Шапе, В. Шевченко та ні.

Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх філологів вимагає врахування світового досвіду навчання мов міжнародного спілкування. Пізнання соціально-культурних особливостей різних народів відбувається в процесі оволодіння іноземною мовою, зокрема французькою.

Упровадження інноваційних технологій, зокрема візуалізації, яка є основою сучасного інформаційного простору, спирається на відповідні зорові образи, тому неможливо уявити якісний навчальний процес без цього. Інноваційні технології є потужним стимулом і для професійного зростання студента-філолога, їх широко використовують у сферах, пов'язаних з інформаційним забезпеченням з метою формування мотивації до навчання, пошуку шляхів підвищення власного фахового рівня, особистісного зростання.

Засоби візуалізації та інфографіки, інноваційні технології медіаосвіти пов'язані з науково-методичною діяльністю викладачів, використанням можливостей змішаного навчання – це комбінування навчання за допомогою інтернет-ресурсів із «живим» навчанням, наприклад за допомогою програми Scalable Vector Graphics можна навчитись малювати інфографіку та експериментувати з дизайном і кольором. На думку Д. Пейнтер, це поєднання традиційних засобів навчання (робота в аудиторії при вивченні мовного матеріалу) з неформальними (вивчення й обговорення найважливіших аспектів навчального матеріалу за допомогою електронної пошти, інтернет-конференцій або електронних платформ) [2].

Візуальні образи мають велику цінність у поширенні й доступному донесенні ідей щодо вивчення французької мови. Особливо в тих випадках, коли вони бездоганно інтегровані до тексту. Таким є ресурс «Pinterest» [10].

Інноваційні технології розвиваються дуже швидко, тому актуалізується впровадження таких інформаційно-комунікативні технології, як електронна пошта, спілкування за допомогою Скайпу, комунікація в соціальних мережах, на різних форумах, веб-конференціях, використання різних серверів та сервісів [5]. Науковці відзначають, що інтернет-технології, зокрема організація занять студентів-філологів з носіями іноземної мови, мають значний освітній та лінгводидактичний потенціали. Процес опануван-

ня французькою мовою складний, бо в кожного студента є власний підхід до сприйняття інформації:

– візуальний: сюди належать студенти, які віддають перевагу використанню в процесі навчання картинки, зображення, діаграми кольору й діаграми зв'язків. Інфографіку називають мовою візуальних символів. Людина може не знати мови, не чути голосу, не бачити відеоряду, але коли перед нею картинка – зрозуміє, що хотів сказати митець;

– кінестетичний (учись діючи): до цього стилю належать студенти, які вчаться, діючи – малюють схеми, використовують навколишні об'єкти або беруть участь у рольових іграх;

– аудіальний: цей тип включає студентів, які спираються на слухові відчуття, використовують ритм, музику, слухають записи, складають вірши для кращого засвоєння інформації;

– вербальний: студенти, що мають цей стиль навчання, використовують словесні прийоми в письмовій та усній мові, наприклад, роблять конспекти або промовляють інформацію вголос;

– логічний: студенти, які вважають за краще використовувати логічні прийоми для з'ясування інформації. Такі люди добре розуміють, навіщо їм потрібна та чи інша інформація й краще бачать у перспективі;

– соціальний: студенти, яким подобається займатися в групах або парах, концентруючись на взаємодії з іншими в процесі навчання;

– відокремлений: студенти, які люблять вчитися самостійно, часто займаються самонавчанням (інформальна освіта).

Для вивчення французької мови найкраще засвоїти інформацію можна за допомогою поєднання різних засобів не тільки для кращого сприйняття інформації, а й для збереження знань. Наприклад, у процесі роботи з візуальними образами чи створенням інфографіки важливо спиратися на зображення. Погоджуємось з висновками Т. Ткаченко, що «етапи створення інфографіки мають бути такими: вибір теми майбутнього проекту; дослідження теми та виокремлення даних; збір інформації; аналіз інформації; пошук сюжету; створення ескізу для ідеї (краще зробити ескіз на папері, щоб не втрачати час на компоновку в самому редакторі інфографіки); редагування ескізу; дизайн (створення інфографіки); тестування інфографіки. Але для того, щоб інфографіка була ефективною, варто обрати 6–7 базових кольорів. Пам'ятати про силу зображень на площині та небезпеку “глибини”. Спіратися на принцип “очі перемагають пам'ять”. У кожному блоці має бути лише 3–4 активні елементи, більше мозку складно утримувати» [4].

Онлайн-навчання передбачає перегляд відео, читання, прослуховування записів, відпрацювання вправ і спілкування на форумах – відмінний спосіб поєднувати різні стилі. Наприклад, можна застосовувати на практиці безкоштовний інтернет-сайт «Говорити французькою легко!», розроблений Міністерством закордонних справ для вивчення та ознайомлення з французькою мовою [7], і користуватися веб-документальними фільмами, а також навчальними та ігровими педагогічними ательє [6; 11; 12].



Вибір методів та засобів навчання залежить від таких чинників, як: рівень мовної підготовки студентів; потреби студентів (тобто мета опанування курсу); особисті якості студентів; методичні переконання викладача; тривалість курсу іноземної мови тощо.

Зміст сучасного навчання іноземних мов і французької мови зокрема спирається на засоби та можливості медіа, візуалізації, інфографіки, ІКТ: електронні підручники, інтерактивні навчальні посібники (тренажери), віртуальні середовища (музей, клас, екскурсія, подорож), презентації, довідкові джерела (електронні перекладачі, словники), електронні колекції тощо.

Використання цих засобів навчання підвищує мотивацію студентів, стимулює їх інтерес до французької мови та культури.

Цьому сприяє різноманітність електронних ресурсів, мультимедійність та інтерактивність навчальних матеріалів, представлених у вигляді аудіо, відео, флеш-презентацій, образотворчої наочності тощо.

Метою навчання іноземної мови на сьогодні є формування філологічної компетентності студента, що спирається на індивідуальний і творчий підхід до оволодіння фаховими знаннями. Засвоєння граматики французької мови сьогодні вимагає посилення практичної спрямованості, що зумовлює вибір ефективних способів пояснення граматики й застосування технічних засобів навчання, зокрема інфографіки, візуалізації; можна використовувати відео- та аудіоресурси. Наприклад, джерело [«podcastfrancaisfacile.com»](http://podcastfrancaisfacile.com) має добірку аудіоподкастів французькою мовою за різними категоріями: граматика, диктант, статті про культуру тощо.

Цікавим видом навчання є аналіз відеорепортажів «Ma France» каналу BBC по всій Франції. У фахових репортажах представлено змістовну інформацію про французьку культуру й життя у Франції. Таке професійне відео захоплює студентів, здатне поліпшити продуктивність освіти, розширює доступ до освітніх джерел та знань, залучає до активного навчання за допомогою навчальних матеріалів і освітніх джерел. Інноваційні технології та методи сприяють індивідуалізації та диференціації процесу навчання, що здійснюються з урахуванням здібностей студентів, відбувається персоналізація навчання з урахуванням інтересів студентів. Корисним є ознайомлюватись з інформацією, представленою у французьких медіа, зокрема «[Le Figaro](http://Le Figaro)» – електронна версія щоденної газети, яка висвітлює актуальні події у Франції та світі, спортивні досягнення, культурні події тощо. Або «[Le Nouvel Observateur](http://Le Nouvel Observateur)» публікує статті, які висвітлюють особливості суспільно-політичного, культурного й наукового життя європейців. Можна пропонувати студентам дивитись французьке телебачення, зокрема «[D8.TV](http://D8.TV)», де представлені новини, фільми та серіали, а також дивитись інші французькі канали: через рекламу, назви передач, одні й ті самі висловлювання дикторів багато інформації та слів довільно залишаються в пам'яті. Корисним є дивитися фільм в оригіналі або із субтитрами французькою й українською мовами, і потім ще раз дивитися в оригіналі.

Розвиваючи аудіальні можливості студентів, треба залучати їх не лише до прослуховування пісень французькою мовою, співання їх і після цього перекладу (слова, вирази, пропозиції), а й прослуховування програм радіостанції «[radios.syxu.com](http://radios.syxu.com)».

Дієвість цього методу зумовлена глибоким осмисленням і подальшим різнобічним висвітленням явищ і подій, де за допомогою візуальної подачі інформації відбувається висока концентрація фактів, але не перенасичення ними. Також застосування інформаційної графіки може бути викликано тим, що цей метод є доступним і прийнятним для викладу інформації студентам, де той, хто навчається, отримує відомості швидко, із цікавістю та максимальною інформаційною ефективністю.

Наочну інформацію сприймати набагато легше, ніж громіздкі тексти. Психологи зараховують інфографіку до так званого «рівня суперчитабельності».

Тенденція до візуалізації інформації та зростання науково-технічних можливостей сприяють більш актуальному й активному використанню інфографіки в сучасній освіті.

Своєю популярністю інфографіка зобов'язана, насамперед, образному мисленню, іншими словами – візуалізації образів та зверненню до власного зорового досвіду. Це симбіоз вербальної й візуальної комунікацій. Тому варто враховувати одну з ключових потреб сучасної аудиторії – прагнення отримати інформацію, перш за все, у візуальному форматі.

Інфографіка фактично є новим ключовим методом інформаційного середовища, що керується соціальними й психологічними змінами.

Таким є інструмент Piktochart, який трансформує інформацію в захопливі візуальні історії. Visual.ly – це інструмент, який дозволяє генерувати ряд інфографіки. Many Eyes – дозволяє завантажити власні дані або використовувати дані, що зберігаються на сайті, з метою перетворення інформації з текстової на візуальну. Vizualize.me – створює інфографіку для резюме. Infogr.am є сервісом для створення безкоштовних інтерактивних діаграм та інфографіки. Vizify – сучасний інструмент створення інфографіки. Creately – зручний інструмент, який допомагає створювати діаграми та динамічні схеми. Stat Planet – дозволяє створювати інтерактивні візуалізації й статичні зображення. Nohli – сервіс для створення графіків і діаграм. Google Public Data Explorer – дозволяє використовувати загальнодоступні дані та трансформувати їх в інфографіку. Casoo – онлайн-інструмент для малювання й створення різних видів інфографіки (карти сайту, схеми сторінок, UML (Unified Modeling Language) і мережеві графіки). Таким чином, названі аудіовізуальні джерела, медіа, інфографіка сприяють підвищенню ефективності використання часу студентів і викладачів, враховують зацікавлення й замість автоматизації виконання рутинних завдань дозволяють долучитися до важливої злободенної інформації [3].

Використовуючи комп'ютер, можна запропонувати студентам завдання на доопрацювання тексту або завдання, коли все, що бачимо, нама-

гаємося перевести французькою мовою (не знаємо слово – шукаємо до нього синонім), пропонуємо скористатись електронними словниками, зокрема матеріалами Французької академії [7; 8]. Наприклад, студентам пропонується дописати фрази чи закінчення дієслів, вони мають можливість звернутися до електронних та медіаджерел. Різноманітні завдання можуть включати в себе вправи на розкриття дужок, а також вправи на визначення форми слів. Подібний ігровий елемент підвищує інтерес студентства до предмета й робить заняття з граматики більш різноманітними, цікавими, наприклад використання можливостей сайту «Civilisation» [5].

Візуалізація є основою сучасного інформаційного простору, адже без відповідних зорових образів неможливо уявити результати наукового дослідження або технічних розробок, успішний навчальний процес тощо.

Інфографіка є одним з інноваційних методів, що відповідають тенденціям сучасного інформаційного середовища та які широко використовують у сферах, пов'язаних із наданням інформаційного забезпечення діяльності людини. Завдяки засобам масової інформації поняття «інфографіка» набуло останнім десятиліттям значної популярності, стало широко відомим на побутовому рівні й зараз перебуває на новому етапі свого розвитку, будучи результатом еволюції від петрогліфів і піктограм старовини до схематичних зображень та символів сьогодення, які ввійшли в звичне користування людиною.

Блог – мережний журнал або онлайн-щоденник. Це невеликий сайт (до десяти сторінок), який створюється викладачем, зміст якого становлять короткі записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються й змінюються під власні потреби. Авторів блогів називають блогерами. Сукупність усіх блогів в Інтернеті створює блогосферу. Вважають, що перший блог створив Тім Бернс-Лі, де він, починаючи з 1992 р., публікував новини.

Актуальною є технологія скрайбінгу – нова техніка презентації, винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації наукових знань. Доповідь викладача (спікера) супроводжується ілюстраціями «на льоту» малюнків фломастером на білій дошці. Таким чином, слухачі чують і бачать одночасно приблизно одне й те саме, що полегшує сприйняття інформації.

Популярність технології забезпечується завдяки тому, що людський мозок мислить образами, мова малюнка є універсальною. Крім того, проглядати скрайб (зображення, що з'являється з-під пера, ручки, маркера) набагато цікавіше, ніж звичайне відео. Скрайбінг широко використовують у рекламі, маркетингу, бізнес-презентаціях і в освіті [1].

Науковці доводять, що потрібен такий словниковий запас для спілкування французькою мовою: 400–500 слів – активний словниковий запас для володіння мовою на базовому рівні; 800–1000 слів – активний словниковий запас для того, щоб порозумітися; 1500–2000 слів – активний словниковий запас, якого цілком вистачить для того, щоб забезпечити повсякденне спілкування протягом усього дня; 3000–4000 слів – загалом достат-

ньо для практично вільного читання газет чи літератури за фахом; близько 8000 слів забезпечують повноцінне спілкування для середнього європейця. Практично не потрібно знати більше слів для того, щоб вільно спілкуватися як усно, так і письмово, а також читати літературу будь-якого роду.

Таку велику кількість слів дає змогу опанувати й скрайбінг:

– візуалізація в процесі навчання допомагає студентам організувати та аналізувати отриману інформацію;

– за допомогою візуальних образів студенти з легкістю інтегрують нові знання;

– візуалізація розвиває критичне мислення (вербальна та візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, оскільки презентація скрайбінгу складається з простих образів, символів та предметів, які легко запам'ятовуються);

– візуалізація є універсальною та доступною всій аудиторії.

Наразі існує два види скрайбінгу: скрайбінг-презентація та відеоскрайбінг. Перший – найпоширеніший і відомий, використовується під час доповіді мовця. Він супроводжує мовлення доповідача за допомогою різних схем, малюнків, графіків. Відеоскрайбінг – динамічний вид скрайбінгу, в основі якого – ілюстрації, схеми, які використовують у відеоряді. Таким чином, скрайбінг може бути у вигляді статичних схем/графіків, скрайб-малюнків, скрайб-розповідей (комікси), простих надписів, виготовлених в особливому стилі.

Робота з презентацією має три основних аспекти:

– навички візуалізації – скрайбінг перетворює тези презентації на слова й образи. Не обов'язково вміти малювати, головне – зрозуміти, як правильно замінити слова (іменники чи дієслова) на необхідні символи, образи;

– уміння працювати зі схемами – скрайбер повинен уміти наочно продемонструвати свою думку у вигляді графіків, діаграм, схем, при цьому організувати всі схеми у формі цілісного та структурованого образу;

– навички спілкування з аудиторією – основна мета презентації – донести головну думку до слухачів, таким способом доповідач має залучити їх до процесу обговорення.

Веб 2.0 – друге покоління мережесервісів Інтернету. Сервіси Веб 2.0 сьогодні посідають провідні позиції в інтернет-технологіях. З їх допомогою сучасні студенти можуть ефективніше реалізувати себе в пошуковій та проектній діяльності.

Таким чином, залучення візуалізації, інфографіки, скрайбінгу, медіа під час навчання студентів-філологів передбачає доступ до іншомовних сайтів та телепрограм, різних мережесервісів, що використовують для закріплення вимови, аудіювання чи вдосконалення граматичних навичок.

**Висновки.** Сьогодні процес навчання іноземних мов неможливий без застосування відповідних форм і методів навчання, засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, що дають змогу об'єднати в комп'ю-

терній системі звук, відео, графічні зображення, анімацію. Значущими є засоби візуалізації.

Іншомовна підготовка студентів-філологів ЗВО передбачає використання основних (аудиторні практичні заняття) та допоміжних форм навчання (консультації, домашні завдання, факультативні заняття, заняття з носіями мови, інтерактивні форми навчання), які передбачають характер міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу.

Таким чином, основним вектором розвитку іншомовної підготовки студентів є застосування інноваційних технологій, залучення візуалізації, інфографіки, скрайбінгу, медіа, що є системотвірною основою, яка сприяє розвитку творчості, активній співпраці студентів і викладачів, їх взаємодії. Наголошено на значущості використання перелічених візуальних технологій у навчальному процесі ЗВО для забезпечення підготовки сучасного компетентного фахівця-філолога, конкурентоспроможного на світовому ринку праці. Подальші дослідження вважаємо доцільним спрямувати на інтегрування сучасних технологій візуалізації до організації освітнього процесу й вивчення ефективності цього інтегрування.

#### Список використаної літератури

1. Види и техники скрайбинга. *Мастер-класс «Скрайбинг. Как нарисовать презентацию»* : веб-сайт. URL: <http://sites.google.com/site/mkskrajbing/vidy-i-tehniki-skrajbinga> (дата звернення: 16.01.2018).
2. Желнова Е. В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер. Training & Development. *Открытая Школа Бизнеса* : веб-сайт. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57> (дата звернення: 16.01.2018).
3. Инфографика: Почему онлайн обучение жизненно необходимо для улучшения образования. *Образование сегодня* : веб-сайт. URL: <http://ed-today.ru/infografika/242-infografika-pochemu-onlajn-obuchenie-zhiznenno-neobkhodimo-dlya-uluchsheniya-obrazovaniya> (дата звернення: 16.01.2018).
4. Ткаченко Т. Як вчителю навчити учнів працювати з інфографікою на уроках. *Медіа Освіторія* : веб-сайт. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-navchyty-uchniv-pratsyuvaty-z-infografikoju-na-urokah/> (дата звернення: 16.01.2018).
5. Civilisation. *Civilisation française* : web-site. URL: <http://web.cortland.edu/flteach/civ/> (Last accessed: 16.01.2018).
6. Découvrir et apprendre le français... c'est facile! *Parlons français... c'est facile* : web-site. URL: <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/p-1-lg0-Accueil.htm> (Last accessed: 16.01.2018).
7. Dictionnaire de l'Académie française. *Académie française* : web-site. URL: <http://www.chass.utoronto.ca/~wulftric/academie/> (Last accessed: 16.01.2018).
8. Dictionnaire Electronique des Synonymes (DES). *Centre de Recherche Interlangues sur la Signification en COntexte (CRISCO)* : web-site. URL: <http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html> (INaLF, Institut National de la Langue Francaise) (Last accessed: 16.01.2018).
9. Falkert A. Le français acadien des Iles-de-la-Madeleine: étude de la variation phonétique. Paris : L'Harmattan, 2010. 307 p.
10. Pinterest. Français. Pinterest : web-site. URL: <http://www.pinterest.com/pin/308918855665761457/> (Last accessed: 16.01.2018).
11. Présentation du kit pédagogique. *Parlons français... c'est facile* : web-site. URL: <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Enseignants/p-682-lg0-Presentation-du-kit-pedagogique.htm> (Last accessed: 16.01.2018).

12. Webdocs. *Parlons français... c'est facile*: web-site. URL: <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Webdocs/p-110-1g0-Tous-les-webdocs.htm> (Last accessed: 16.01.2018).

Стаття надійшла до редакції 25.01.2018

---

**Калиниченко Т. М. Использование визуализации в процессе формирования иноязычной компетентности студентов вузов**

*В статье рассматривается обучение студентов-филологов в современных украинских вузах в соответствии с программой изучения французского языка, описаны различные технологии визуализации, инфографики, скрайбинга, медиа визуализации с целью организации образовательного процесса, сочетающие традиционное и электронное обучение.*

*Доказана значимость внедрения в университетские академические программы и учебный процесс вузов новых подходов в преподавании французского языка, различных современных средств обучения французскому языку, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса подготовки специалистов филологов.*

**Ключевые слова:** *мультимедийные средства, визуализация, инфографика, скрайбинг, медиа, лингвистическая компетентность, французский язык.*

**Kalinichenko T. Use of Visualization in the Process of Formation of Foreign Language Competency of Students of High Schools**

*The article deals with the training of students-philologists in modern Ukrainian universities in accordance with the program of studying the French language, describes various technologies of visualization, infographics, scribing, media visualization with the purpose of organizing the educational process, combining traditional and e-learning.*

*Visualization is the basis of the modern information space, because without the corresponding visual images it is impossible to imagine the results of scientific research or technical development, a successful educational process, etc.*

*Infographics is one of the innovative methods that are in line with the trends of the modern information environment and are widely used in areas related to the provision of information support for human activities.*

*Scribing is an innovative technology, with which you can attract listeners' attention, provide them with additional information and to highlight the main points of the report by drawing pictures, turning things into visual images. The effectiveness of the scribing is explained by the fact that the human brain is able to draw pictures, think patterns, and the language of the picture is a universal language.*

*The foreign language training of undergraduate students-philologists involves the use of basic (classroom practical classes) and auxiliary forms of training (counseling, homework, optional classes, language classes, interactive forms of instruction) that involve the character of interpersonal interaction of participants in the educational process.*

*The importance of introducing new approaches to the teaching of the French language, various modern means of teaching the French language, allowing to increase the efficiency of the educational process of training philologists specialists, is proved in the university academic programs and educational process of universities.*

**Key words:** *multimedia, visualization, infographic, scribing, media, linguistic competence, French.*

УДК 378:316.46

**В. В. КАРМАНЕНКО**

здобувач, асистент

Вищого навчального закладу Укоопспілки  
«Полтавський університету економіки і торгівлі»

## **РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ**

*У статті порушено проблему визначення ролі викладача закладу вищої освіти у процесі формування лідерських якостей студентів. Здійснено спробу довести, що саме особистісно-орієнтована взаємодія викладача із кожним студентом забезпечує розвиток ініціативності, активності і вмотивованості, становлення бажання і прагнення бути лідером. Важливими умовами формування лідерських якостей у студентів названо виконання і дотримання викладачем закладу вищої освіти завдань, функцій, принципів і технологій особистісно-орієнтованої взаємодії.*

**Ключові слова:** лідерські якості студентів, керівництво, викладач закладу вищої освіти, взаємодія, особистісно-орієнтований підхід.

Для ефективного управління в сучасних реаліях необхідні непересічні особистості з високим рівнем розвитку організаторських навичок, внутрішнім прагненням до соціальної, професійної активності, здатністю до тривалої емоційної, вольової, інтелектуальної й фізичної напруженої праці для досягнення поставлених цілей, здатні генерувати креативні рішення, нестандартні ідеї та вести послідовників за собою. Українське суспільство потребує людей з високорозвиненими інтелектуальними й комунікативними здібностями, організаторськими навичками, здатних управляти в умовах жорсткої ринкової конкуренції, готових досягати поставлених цілей з огляду на потреби, інтереси та можливості кожного члена своєї команди.

Виникла гостра потреба в лідерах, здатних впливати на оточування, спираючись на ідеї гуманного підходу, емпатію та діалог на рівних. Перманентна соціально-політична й економічна криза ставить перед закладами вищої освіти одне з головних завдань – формування конкурентоспроможної особистості з лідерською особистісною й професійною позицією, виховання в неї прагнення до інтелектуального й творчого саморозвитку, самовизначення та самоактуалізації.

**Мета статті** – визначити роль викладача закладу вищої освіти у формуванні лідерських якостей у студентів як важливих особистісних і професійних компетенцій майбутнього фахівця; охарактеризувати завдання, функції й принципи участі викладача закладу вищої освіти у формуванні лідерських якостей у студентів.

Сьогодні значний інтерес викликають питання ефективності педагогічного керівництва, підтримки й супроводу студентського лідерства. Зокрема, П. Бабочкін, О. Савельєва [5], С. Сисоєва [7], К. Демчук [3], А. Зоріна [4], І. Савицька [6] працюють над створенням різноманітних методик і

програм з формування й розвитку лідерських якостей у студентів. Водночас недостатньо дослідницької уваги приділено особистості викладача як одному з ключових суб'єктів процесу формування відповідальної, творчої, активної та ініціативної особистості студента.

Так, Т. Бендас стверджує, що викладач закладу вищої освіти є не лише наставником, а ще й виконує роль лідера в навчальному процесі. Він визначає мету та мотивує студентів на її досягнення, планує роботу, організовує й управляє навчальною діяльністю студентів, контролює, коригує спільні дії, стимулює кожного члена групи на досягнення успіху [2, с. 41].

Поведінка викладача закладу вищої освіти є прикладом для наслідування студентами. Діючі в групі офіційні й неофіційні лідери часто копіюють його поведінку, стиль спілкування, методи та засоби отримання схвалення з боку оточуючих і виконання поставленого завдання.

Викладач є лідером не лише на занятті, а й у житті студента, якого неможливо примусити бути цілеспрямованим, сумлінним і дисциплінованим. Майбутній фахівець має самостійно це усвідомлювати, визначившись і упевнившись у власному виборі. Завдання викладача – налаштувати студента на цей вибір, стимулювати його діяльність, надати допомогу в коригуванні недоліків. Так званий «ефект водоспаду» полягає в тому, що захопленість викладача спільною справою, його творчий підхід підхоплюють студенти.

На думку А. Зоріної, у процесі взаємодії викладача й студентів можуть виникнути такі проблеми:

1. Недостатня активність студентів на заняттях через їх недостатню мотивацію до діяльності. Організація занять у формі ігор, включення рефлексивного етапу до кожного заняття сприяє підвищенню активності студентів. Активність студента також залежить від наявної в нього бази знань. Логіка заняття спонукає до розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння. Особливе значення має аналіз власного досвіду, співвіднесення його з теоретичними знаннями.

2. Недостатня згуртованість студентських груп. Розв'язання цієї проблеми здійснюється за допомогою співпраці на заняттях як студентів з викладачем, так і один з одним. Цьому може сприяти складання студентами «словесного портрету» один одним, визначення унікальних рис особистості кожного члена групи.

3. Різна ціннісна орієнтованість студентів. Залучення студентів до професійного пошуку, розвиток їх творчої активності, показ значущості освіти для особистого й професійного життя сприятиме подоланню цієї проблеми.

4. Невміння студентів використовувати отримані знання. Ця проблема частково вирішується за допомогою створення під час занять ситуацій, які сприяють реалізації студентами отриманих знань. Із цією метою використовують виробничу практику в профільних закладах, установах [4, с. 16].

Як зазначає С. Сисоєва, для ефективності реалізації рішень викладача доцільно будувати стиль керівництва на повазі та довірі, який розкриває перспективи співпраці, передбачає розуміння індивідуальності кожної осо-



бистості. Цей стиль можливий за умови цілковитої впевненості викладача закладу вищої освіти у власних силах, здатності зацікавити студентів навчальним предметом, а спільно виконувані навчальні завдання вимагають спільної активності та творчого підходу [7, с. 59].

Процес формування лідерських якостей студентів у системі вищої освіти має будуватися як система педагогічних ситуацій, націлених на розвиток у них здатності самостійно засвоювати новий досвід, аналізувати власну діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру педагогічної ситуації вводиться спеціально організована рефлексивна діяльність, у результаті якої відбувається зміна провідних цінностей і стратегій професійної поведінки студентів. Організація подібних ситуацій вимагає від педагога володіти теоретичними знаннями і практичними зразками ефективної професійної поведінки, рефлексією, особистісно-професійною готовністю до активної взаємодії, освоювати ролі експерта, «тренера», консультанта.

У процесі освітньої діяльності викладач закладу вищої освіти виконує ряд функцій, а саме:

- гносеологічну, яка забезпечує отримання й накопичення нових знань як з окремої дисципліни, так і знань про закони та механізми функціонування педагогічної системи. Ця функція вимагає високого рівня гностичних здібностей викладача: швидкості й творчого оволодіння науковими методами пізнання, здатності до оволодіння спеціальними знаннями з окремого предмету, знаннями з педагогіки, психології, методики викладання тощо;

- проектувальну, пов'язану з формулюванням цілей, програми, планів, методичних систем і технологій викладання курсу. Конструктивна діяльність допомагає послідовно й раціонально будувати заняття, спонукає мислити творчо, створюючи специфічні різновиди проектів, якими є розроблені методи, прийоми та технології навчання;

- конструювання, яка включає дії з відбору та композиційної побудови змісту курсу, форм і методів проведення занять. Особливістю діяльності викладача є те, що його конструювання має разовий характер і здійснюється в аудиторії. Маючи перед собою план заняття, конспект лекції, текст кейса, викладач щоразу по-новому формує заняття, враховуючи особливості аудиторії, стан своєї підготовки тощо;

- організаційну, за допомогою якої реалізуються заплановані дії з організації навчально-виховного процесу. Організаторські здібності виявляються в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність студентів, об'єднавши їх навколо аналізованої проблеми;

- комунікативну, яка включає в себе дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних відносин між суб'єктами педагогічного процесу. Комунікація відіграє винятково важливу роль у діяльності викладача. Вона є не тільки засобом наукової та педагогічної взаємодії, а й умовою вдосконалення професіоналізму, джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом

виховання студентів. Ефективна комунікація включає здатності всебічно й об'єктивно сприймати людину-партнера по спілкуванню, викликати в неї довіру, співпереживання в спільній діяльності, бути відкритим у спілкуванні, ділитися інформацією, передбачати та конструктивно розв'язувати конфлікти, справедливо й тактовно критикувати, сприймати та враховувати конструктивну критику, перебудовуючи свою поведінку й діяльність;

– виховну, спрямовану на формування особистості студента, його загальну й професійну соціалізацію. У здійсненні цієї функції вкрай важлива чутливість викладача до особливостей стану, настрою, мотивації студентів. Викладач повинен володіти своєрідною емпатією, тобто здатністю до швидкого, легкого й глибокого проникнення в психологію студента, емоційної ідентифікації з ним та інтеграції в активну цілеспрямовану спільну діяльність [6].

У процесі співробітництва та партнерства зі студентами викладачі залучають їх до організаторської діяльності, виховують, формують лідерські якості. Створюючи сприятливі умови для самовдосконалення, викладачі стимулюють дослідницьку активність, прагнення до самостійного творчого пошуку, до особистісного зростання, до розкриття й розвитку лідерського потенціалу студентів. Викладач, орієнтований на особистість кожного студента, враховує їх інтереси, можливості та організаторський досвід, формує в них такі якості лідера, як упевненість у своїх силах, самостійність, уміння довести свою думку, переконати, а також здатність нести відповідальність за свої рішення та вчинки. Щоразу в спілкуванні зі студентом (студентами) викладач прагне встановити діалог рівних партнерів, оскільки саме діалог є важливим способом взаємодії суб'єктів спілкування, середовища, в якому краще розкриваються індивідуальні можливості та який дозволяє викладачеві покластися на них з урахуванням виявлених інтересів, здібностей, рівня організаторського досвіду студентів.

Реалізацію позитивного впливу викладача на студентів необхідно вбачати в здатності педагога бути максимально гнучким, створенні позитивної установки на самовдосконалення студентів, прагненні до емпатії, умінні надати особистісну оцінку взаємодії зі студентами, володінні стилем неформального спілкування з учнями та емоційній рівноваженості.

Відповідно до вказаних положень особистісно орієнтована взаємодія викладача з групою загалом та індивідуально з кожним студентом спрямована на виконання таких завдань:

- становлення незалежної у своїх судженнях особистості, самостійної у своїх рішеннях і вчинках;
- прийняття особистості як вищої цінності суспільства;
- здійснення індивідуального підходу до кожного учня;
- урахування різнорівневого характеру потреб кожної особистості;
- урахування здібностей особистості;
- зведення до мінімуму використання методів покарання, тому що вони гальмують поступальний розвиток особистості [3, с. 9].

Особистісно орієнтований підхід до організації взаємодії «студент – викладач», «студентська група – викладач» включає комплекс педагогічних технологій, які сприяють досягненню поставленої мети – формування лідерських якостей у студентів вищих закладів освіти:

- організація спеціального навчання з включенням студентів у спільну з викладачами творчу діяльність;
- встановлення особистісно орієнтованої взаємодії в діаді «студент – викладач», «студентська група – викладач», заснованої на повазі до особистості кожного члена групи та прийнятті його інтересів, поглядів і цінностей;
- реалізація професорсько-викладацьким складом педагогічної підтримки лідерських проявів студентів.

З позиції студента особистісно орієнтована взаємодія розглядається як планування й управління цілеспрямованою організаторською діяльністю в загальному контексті його життєдіяльності – формування інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу участі в організаторській діяльності, спрямованої на розвиток його творчого потенціалу та формування необхідних майбутньому лідеру організаторських умінь і навичок. Взаємодія в системах «студент – викладач», «група організаторів – викладач» стимулює самостійний вибір студентами шляхів і методів виконання поставленого завдання. Такий підхід передбачає переорієнтацію процесу взаємодії викладача та студента на співпрацю, діалог між рівними партнерами, в процесі якого студент має право на самостійну постановку й розв'язання завдань [5, с. 82].

Взаємодія, побудована на визнання цінності та самобутності особистості, повазі й розумінні, налаштовує до діалогічного спілкування викладача та студентів у процесі підготовки й проведення навчальних і позанавчальних заходів. В особистісно орієнтованій взаємодії, беручи участь у спільному творчому пошуку, вирішуючи поставлені організаційні завдання, викладач і студенти, як правило, досягають повного взаєморозуміння та навчальної й виховної синхронізації. Завдяки орієнтованій на особистість взаємодії, встановлюється емоційно-позитивна атмосфера, яка є потужним поштовхом для подальшого розвитку ініціативи, активності студентів в організаторській діяльності. Позитивний мікроклімат і ситуація успіху, створені особистісно орієнтованою взаємодією між усіма членами групи організаторів, включаючи викладача, – це стимул для участі у творчій роботі як авторів та організаторів різних студентських заходів і проектів.

Зокрема, П. Бабочкін виділяє такі принципи особистісно орієнтованого підходу у взаємодії викладача закладу вищої освіти і студентів:

- відповідно до принципу самоактуалізації, в кожній людині існує прагнення виявляти й розвивати інтелектуальні, комунікативні, творчі та фізичні здібностей. Важливо пробудити й підтримати прагнення кожного студента до прояву та розвитку своїх природних і соціально надбаних можливостей;

– реалізація принципу індивідуальності передбачає створення умов для формування індивідуальності особистості кожного студента й викладача. При цьому варто враховувати наявні індивідуальні особливості та всебічно сприяти їх подальшому розвитку. Кожен член студентського колективу повинен бути (стати) самим собою, знайти свій образ;

– принцип суб'єктивності. Індивідуальність властива лише тій людині, яка реально володіє суб'єктивними властивостями та вміло використовує їх у побудові діяльності, взаємодії й спілкування. Завдання викладача полягає в допомозі студенту стати справжнім суб'єктом життєдіяльності в студентській групі, у закладі вищої освіти, сприяти формуванню й збагаченню його суб'єктивного досвіду. Для цього в освітньому процесі закладу вищої освіти домінує міжсуб'єктивний характер взаємодії;

– принцип свободи вибору забезпечує розвиток індивідуальності й суб'єктивності, самоактуалізації здібностей особистості. Доцільно, щоб студенти взаємодіяли, навчалися та виховувалися в умовах постійного вибору, володіли суб'єктивними повноваженнями у виборі мети, змісту, форм і способів організації навчально-виховного процесу й життєдіяльності в групі та закладі вищої освіти;

– принцип творчості й успіху. Індивідуальна та колективна творча діяльність дозволяє визначати й розвивати індивідуальні особливості студентів і унікальність навчальної групи. Завдяки творчості кожен студент має можливість виявити свої здібності, дізнатися про «сильні» сторони власної особистості. Досягнення успіху в певному виді діяльності сприяє формуванню позитивної «Я-концепції» особистості студента, стимулює здійснення подальшої роботи із самовдосконалення власного «Я»;

– принцип довіри й підтримки передбачає рішучу відмову від ідеології й практики соціоцентричного за спрямуванням і авторитарним за характером навчально-виховного процесу. Важливо збагатити арсенал педагогічної діяльності гуманістичними особистісно орієнтованими технологіями взаємодії викладачів зі студентами. Віра в своїх студентів, довіра, підтримка їх прагнень до самореалізації й самоствердження повинні прийти на зміну надмірним вимогливості та контролю. Не зовнішній вплив, а внутрішня мотивація детермінує успіх становлення особистості [1, с. 17].

Налагодження особистісно орієнтованої взаємодії викладача та студентів залежить від стратегії викладача. Йому необхідно дбати не про зовнішню стимуляцію активності студента, а про формування внутрішньої особистісної мотивації, про озброєння людини засобами задоволення сформованих потреб. Саме такий стан породжує ситуацію успіху, стимулює ініціативність студентів, спонукає їх до творчої, організаторської діяльності. Така взаємодія відрізняється наявністю довіри, співпрацею, актуалізацією мотивів, взаєморозумінням, взаємопереживанням і взаємопідтримкою.

Засадами формування особистісно орієнтованої взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу вважаємо «реальність особистості викладача», який повинен поводити себе відповідно до пережитих почуттів і

станів, виявляти свої людські якості у взаємодії зі студентами. Важливим є сприйняття викладачем студента таким, яким він є, з розумінням і повагою до почуттів останнього. Варто наголосити на необхідності безумовного позитивного ставлення викладача та перманентна можливість вступити в діалог з викладачем, обрати альтернативне рішення проблеми.

Особистісно орієнтована взаємодія, на думку О. Уманського, безпосередньо пов'язана з особистістю викладача закладу вищої освіти й залежить від його суб'єктних властивостей і якостей. Вона робить її авторською, оскільки викладач, орієнтований на особистість, враховує індивідуальність життєвої й освітньої ситуації кожного студента. Такий викладач самостійно розробляє загальну стратегію, тактику розв'язання проблеми педагогічної взаємодії в системах «студент – викладач», «студентська група – викладач» [8, с 62].

**Висновки.** Дотримання цих вимог сприяє розвитку адекватної самооцінки студентів, створенню атмосфери доброзичливості й поваги, без якої неможливо здійснення спільної діяльності, здійснення процесу формування та розвитку лідерських якостей студентів на добровільній основі. Крім того, усі групові й індивідуальні зустрічі передбачають особливий рівень довіри між викладачем і студентами як партнерами в спілкуванні, його динамічний характер. Це виражається в демонстрації відкритості, взаєморозуміння та поваги.

Викладач закладу вищої освіти виконує роль партнера, помічника й радника в процесі формування лідерських якостей студентів на базі особистісно орієнтованого підходу. Важливо навчати студентів орієнтуватися на особистість кожної людини, приймати її інтереси та вподобання. Завдання з формування й розвитку лідерських якостей студента стимулюють його ініціативність, активність і вмотивованість, підтримують бажання та прагнення бути лідером. Технологічний арсенал особистісно орієнтованого підходу становлять методи й прийоми, що відповідають вимогам діалогічності, діяльнісно-творчого характеру, спрямованості на підтримку індивідуального розвитку особистості, надання студенту необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й способів поведінки.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабочкин П. И. Проблемы становления специалистов в высшей школе. Москва : Знание, 1997. 180 с.
2. Бендас Т. В. Психология лидерства. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
3. Демчук К. Формування лідерських та професійних якостей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 6. С. 9–10.
4. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Н. Новгород, 2009. 25 с.
5. Савельева О. О. Оцінка лідерського потенціалу студентів як майбутніх управлінців. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Економічні науки*. 2010. № 4. С. 81–84.

6. Савицька І. М. До питання формування лідерських якостей майбутніх учителів. URL: [http://visnyk.chnpu.edu\\_dl=3035](http://visnyk.chnpu.edu_dl=3035).
7. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
8. Уманский А. Л. Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений. Кострома : КГТТУ им. Н. А. Некрасова, 1994. 218 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2018*

---

**Карманенко В. В. Роль преподавателя УВО в формировании лидерских качеств у студентов**

*В статье затронута проблема определения роли преподавателя учреждения высшего образования в процессе формирования лидерских качеств студентов. Предпринята попытка доказать, что именно личностно ориентированное взаимодействие преподавателя с каждым студентом обеспечивает развитие инициативности, активности и мотивации, становление желания и стремления быть лидером. Важными условиями формирования лидерских качеств у студентов названы выполнение и соблюдение преподавателем учреждения высшего образования задач, функций, принципов и технологий личностно ориентированного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *лидерские качества студентов, руководство, преподаватель учреждения высшего образования, взаимодействие, личностно ориентированный подход.*

**Karmanenko V. Role of Teacher Higher Education in Formation of Leadership Quality for Students**

*The article analyzes the role of the teacher in forming the leadership qualities of students as one of the key components of personal and professional efficiency. Hence, one of the tasks of higher education is the formation of a competitive personality, ready to assume the role of leader, education in her aspiration for intellectual and creative self-development, self-determination and self-actualization. The teacher of higher education establishes the purpose and motivates the students to achieve it, plans work, organizes and manages the student's educational activities, controls and corrects the joint actions, stimulates each member of the group to succeed.*

*Comprehensive consideration of the process of forming the leadership qualities of students in the system of higher education should be built as a system of pedagogical situations, aimed at developing the ability of future specialists to independently master new experience, the ability to self-analysis, make decisions that are close to real professional activity. In the structure of the pedagogical situation a specially organized reflexive activity is introduced, as a result of which there is a change in the values and strategies of professional behavior of students. The organization of such situations requires the teacher to have theoretical knowledge and practical examples of effective professional behavior, reflection, personal and professional readiness for active interaction, master the role of an expert, «trainer», consultant.*

*Personality-oriented approach to the organization of interaction «student-teacher», «student group-teacher» includes a set of pedagogical technologies that contribute to achieving the goal – the formation of leadership qualities among students of higher education institutions: the organization of special training involving students in joint with the teachers creative activity; establishment of person-oriented interaction in the dyad «student-teacher», «student group-teacher», based on respect for the personality of each member of the group and the adoption of his interests, views and values; the implementation of teaching staff teaching support student leadership.*

*From the student's point of view, person-oriented interaction is considered as planning and management of purposeful organizational activity in the general context of his life – the formation of interests, life plans, values orientations, understanding of the meaning of*

*participation in organizational activities, aimed at developing his creative potential and forming the necessary future leader of organizational skills and skills. The mentioned approach involves a reorientation of the process of cooperation between the teacher and the student on cooperation, the dialogue between equal partners, in which the student has the right to independently formulate and solve problems.*

*Principles of a person-oriented approach in the interaction of the teacher of higher education institution and students are the principles of self-actualization, individuality, subjectivity, freedom of choice, creativity and success, trust and support.*

*It has been determined that observance of these requirements contributes to the development of an adequate self-esteem of students, the creation of an atmosphere of benevolence and respect, without which it is impossible to carry out joint activities, the process of formation and development of leadership skills of students on a voluntary basis. In addition, all group and individual meetings assume a special level of trust between the teacher and the students as communication partners, its dynamic nature. This is reflected in the demonstration of friendliness, openness, mutual understanding and respect.*

*It is proved that teachers of institutions of higher education act as a partner, assistant and advisor in the process of forming the leadership skills of students on the basis of personality-oriented approach. It is important to teach students to orientate on the personality of each person, to take her interests and preferences.*

**Key words:** *leadership qualities of students, leadership, teacher of higher education institution, interaction, personality-oriented approach.*

УДК 378.172

**О. С. КИЩАК**

старший преподаватель

Классический частный университет

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Статья посвящена чрезвычайно важной педагогической проблеме – воспитанию здорового поколения, которая требует создания оптимальных условий для самосовершенствования и саморегуляции каждого студента; организации такой учебно-воспитательной деятельности в учреждении высшего образования, которая бы максимально способствовала формированию у него мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу и стилю жизни, сохранению и укреплению здоровья.*

**Ключевые слова:** *здоровье, здоровый образ жизни, студенческая молодежь, формирование, физическая культура и спорт.*

В современном обществе здоровье рассматривается как важнейший критерий реализации творческого потенциала человека в профессиональной деятельности. Поэтому сохранение, развитие здоровья студентов и формирование у них здорового образа жизни сегодня имеют приоритетное значение. Перед учреждениями высшего образования стоит задача заниматься не только оздоровлением студентов, развитием их физических качеств, но и созданием условий, направленных на формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Актуальность проблемы связана с тем, что учёными отмечается слабая мотивация студентов к ведению здорового образа жизни, недостаточно активное внедрение современных здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс учреждений высшего образования, направленных на сохранение и укрепление здоровья студентов, формирование их осознанной потребности в здоровом образе жизни.

Перегрузка образовательного процесса учебными дисциплинами, малоподвижный образ жизни, нерациональное питание, скептическое отношение к здоровому образу жизни, неблагоприятная экологическая обстановка, доступность алкогольных напитков, влияние гаджетов – основные причины ухудшения здоровья и недостаточной физической активности молодёжи в последнее время. Сложившаяся на сегодняшний день система образования не способствует формированию положительной мотивации студенчества к здоровому образу жизни.

**Цель статьи** – выявить проблемы в сфере культуры здоровья и определить пути их решения, рассмотреть роль и значение физической культуры в жизни студента, её влияние в обеспечении здорового образа жизни.

Современная система образования ориентирована на работу по развитию представлений о здоровье, а также формированию стратегий и тех-



нологий в области здоровья (в лучшем случае сводимых к умениям и навыкам). А вот развитию «нужного» обществу отношения к здоровью, формированию культуры здоровья, внимания практически не уделяется.

Гармоничность и целостность человека как личности, адекватность взаимодействия с окружающим миром и людьми, а также способность человека к творческому самовыражению и активной жизнедеятельности отражает понятие «культура здоровья».

Культура здоровья – это комплексное понятие, которое включает теоретические знания о факторах, благоприятствующих здоровью, а также грамотное применение в повседневной жизни принципов активной стабилизации здоровья, то есть оздоровления.

По мнению академика Ю. П. Лисицына, являющегося признанным авторитетом в области профилактической медицины, первостепенный вопрос для сохранения здоровья человека – здоровый образ жизни, который, по образному выражению Р. И. Купчинова, является концентрированным выражением взаимосвязи здоровья и образа жизни.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – способ жизнедеятельности, направленный на укрепление, сохранение и улучшение здоровья человека как субъекта общественно-исторической деятельности и культуры, обеспечивающий полноценное выполнение всех форм деятельности человека и как следствие – влияющий на экономический, трудовой, демографический, оборонный, культурный и духовный потенциал общества [4, с. 37].

ЗОЖ – свод исторически проверенных и отобранных временем и практикой норм и правил жизнедеятельности, нацеленных на то, чтобы человек:

- умел высокоэффективно и экономично трудиться, рационально расходовать свои силы, знания и энергию в процессе своей профессиональной, общественно полезной деятельности;
- владел знаниями, умениями и навыками восстановления и оздоровления организма после напряженного труда;
- постоянно углублял свои нравственные убеждения, духовно обогащался, развивал и совершенствовал свои физические качества и способности;
- самостоятельно поддерживал и укреплял свое здоровье.

Путь к здоровой нации лежит через культуру здорового образа жизни. Поэтому в учреждениях высшего образования необходимо обеспечить сознательный выбор личностью общественных ценностей здорового образа жизни и формировать на их основе устойчивую индивидуальную систему ценностных ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию личности, мотивацию ее поведения и деятельности. Для этого крайне важно сформировать у студенческой молодежи социально-психологическое убеждение в потребности ведения здорового образа жизни.

Необходимо сделать все для того, чтобы: здоровый образ и спортивный стиль жизни стали нормой для подрастающего поколения; повысить

образовательный уровень молодежи и информированность в области оздоровительных технологий по физической культуре и спорту; существенно улучшить качество процесса физического воспитания и образования; обеспечить равные возможности всем желающим для занятий физической культурой и спортом [5].

Как правило, физическую культуру связывают лишь с совершенствованием природной основы человека, его физической организации. Вместе с тем, будучи одной из человеческих и социальных ценностей, она выступает как культура образа жизни людей, является предпосылкой других уровней общекультурного бытия – культуры мировоззренческой, политической, нравственной, этической и эстетической. В физической культуре человек стремится к гармонизации с самим собой, окружающим миром, природой и социумом.

Необходимость и важность приобщения членов общества к ценностям физической культуры неоспоримы и приветствуются на всех уровнях человеческого устройства: государства, семьи, личности. Тем не менее, вопрос формирования физической культуры остаётся актуальным: реализация имеющихся концепций и принципов формирования физической культуры через процесс образования не даёт достаточно высоких результатов [1].

Целью физической культуры в учреждениях высшего образования является формирование физической культуры студента как системного качества личности, неотъемлемого компонента общей культуры будущего специалиста, способного реализовать ее в учебной, социально-профессиональной деятельности и семье.

Наиболее целесообразными и оптимальными формами программы учреждений высшего образования по формированию здорового образа жизни являются [2]:

- организационное построение спортивной деятельности как добровольной, открытой, самоуправляемой, вариативной по своему содержанию;
- проведение соревнований по основным видам спорта. Участие в спортивных соревнованиях формирует личностные качества, необходимые для эффективной профессиональной деятельности;
- комплексное развитие физических и психических качеств с первоочередным учетом интересов студентов по видам спорта и системам физической подготовки;
- проведение просветительской работы о возможностях человеческого организма, особенностях его функционирования, взаимосвязи физического, психологического и духовного здоровья человека;
- поддержание постоянно действующей информационно-пропагандистской системы, направленной на мотивацию студентов к здоровому образу жизни.

Повышение эффективности информационных и образовательных средств учреждений высшего образования в формировании потребности у молодых людей в регулярных занятиях физической культурой и спортом,

поддержании здорового образа жизни предполагает: обеспечение регулярности, систематичности, непрерывности физического воспитания; поощрение физической активности, удовлетворение разнообразных интересов и потребностей молодых людей в физкультурно-оздоровительной деятельности в рамках деятельности учреждения высшего образования; обучение студентов методам и формам пропаганды физической культуры и спорта среди различных категорий и групп населения.

В ряде исследований установлено, что у студентов, включенных в систематические занятия физической культурой и спортом и проявляющих в них достаточно высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается уверенность поведения, наблюдается развитие престижных установок, высокий жизненный тонус.

Они в большей мере коммуникабельны, выражают готовность к сотрудничеству, радуются социальному признанию, меньше боятся критики. У них наблюдается более высокая эмоциональная устойчивость, выдержка, им в большей степени свойствен оптимизм, энергия, среди них больше настойчивых, решительных людей, умеющих повести за собой коллектив. Этой группе студентов в большей степени присущи чувство долга, добросовестность, собранность. Они успешно взаимодействуют в работе, требующей постоянства, напряжения, свободнее вступают в контакты, более находчивы, среди них чаще встречаются лидеры, им легче удаётся самоконтроль [3].

Эти данные подчеркивают основательное положительное воздействие систематических занятий физической культурой и спортом на личностные качества студентов.

**Выводы.** В процессе обучения в учреждении высшего образования необходимо применять целый спектр важнейших компонентов обеспечения здорового образа жизни, необходимых для совершенствования физических, психических и социально-нравственных качеств личности студентов. Формирование культуры здоровья и мотивационно-ценностного отношения студенческой молодёжи к здоровью непосредственно связано с проведением комплекса мероприятий: активизацией социально-профилактической работы; организацией массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий; усилением борьбы с вредными привычками; формированием навыков укрепления здоровья, созданием мотивации для ведения здорового образа жизни в студенческой среде; побуждением студенческой молодёжи к физически активному образу жизни, занятиям физической культурой, туризмом и спортом, повышением доступности этих видов оздоровления.

#### Список использованной литературы

1. Бирюков С. В. Модернизация физического воспитания в образовательных учреждениях страны. *Материалы 4-й Всероссийской науч.-практ. конф.*, г. Воскресенск, 7–8 декабря 2006 г. Москва, 2007. С. 24–29.
2. Давиденко Д. Н., Карпов В. Ю. Здоровый образ жизни и здоровье студентов : учеб. пособие. Самара : СГПУ, 2004. 112 с.

3. Зотова Ф. Р. Коррекция психического состояния подростков средствами физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2009. № 5. С. 83–87.
4. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи. Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. 211 с.
5. Назарова Е. Н., Жилов Ю. Д. Основы здорового образа жизни : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва : Академия, 2013. 256 с.

*Стаття надійшла до редакції 09.01.2018*

---

**Кішчак О. С. Формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури**

*Стаття присвячена надзвичайно важливій педагогічній проблемі – вихованню здорового покоління, яка вимагає створення оптимальних умов для самовдосконалення й саморегуляції кожного студента; організації такої навчально-виховної діяльності у ЗВО, яка б максимально сприяла формуванню в нього мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу й стилю життя, збереженню та зміцненню здоров'я.*

**Ключові слова:** *здоров'я, здоровий спосіб життя, студентська молодь, формування, фізична культура і спорт.*

***Kischak O. Formation of a Healthy Lifestyle of Life Student Youth with Means Physical Culture***

*This paper is devoted to an extremely important educational problem – raising a healthy generation, which requires the creation of optimal conditions for self-improvement and self-regulation of each student; organizing such educational activities in high school, which would be most promoted the formation of his motivational-value ratio to a healthy life style, preservation and promotion of health.*

*The urgency of the problem is related to the fact that scientists note a weak motivation of students to conduct a healthy lifestyle, insufficiently active introduction of modern health-saving technologies into the teaching and upbringing process of institutions of higher education aimed at preserving and strengthening the health of students, and the formation of their conscious need for a healthy lifestyle. However, despite the existing research in pedagogy, in the mass practice of the work of universities, the problem of forming a culture of health among students does not have sufficient incarnation.*

*In the process of studying at the university, it is necessary to apply a whole range of the most important components of the healthy lifestyle that are necessary to improve the physical, mental and social-moral qualities of the students' personality. The formation of a culture of health and the motivation-value ratio of student youth to health is directly related to the implementation of a set of measures: the activation of social and preventive work; organization of mass physical culture and health activities; strengthening the fight against bad habits; forming health promotion skills, creating motivation for a healthy lifestyle in a student environment; inducing students to a physically active way of life, practicing physical culture, tourism and sports, improving the accessibility of these types of recovery.*

**Key words:** *health, healthy lifestyle, students, formation, physical culture and sports.*

УДК 796.325:378.4(477-25) КНТЕУ

**М. Ю. КОРОП**

кандидат педагогічних наук, доцент

**В. Г. ГАМОВ**

доцент

**О. В. ЧЕРЕПОВ**

старший викладач

**О. О. ДЕМБІЦЬКА**

старший викладач

**С. І. ГАЙДАЙ**

старший викладач

Київський національний торговельно-економічний університет

## РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТОРГОВЕЛЬНО- ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ (КНТЕУ)

*У статті викладено результати оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів перших і других курсів зі спеціалізації «Волейбол», які за віком належать до вікової категорії 17–25 років, за допомогою тестів фізичної підготовленості населення України. Результати оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів-волейболістів дають змогу визначити індивідуальний рівень фізичної підготовленості в кожному тестовому завданні з розвитку фізичних якостей. Можна порівнювати підготовленість як окремих студентів, так і цілих груп. На основі аналізу результатів дослідження зроблено висновок, що є необхідність у руховій діяльності молоді.*

**Ключові слова:** нормативи, рівень, студенти, тести, тестування, фізична підготовленість.

Здоров'я студентської молоді є важливою темою обговорення на державному рівні, при цьому відзначається, що фізична діяльність є компонентом збереження й зміцнення здоров'я студентів під час навчання в закладі вищої освіти. Студенти – це група суспільства, навчальна праця яких є видом складної й напруженої розумової діяльності. Життєвий цикл від 18 до 25 років, який припадає на студентське життя, є найвищим періодом розвитку фізичної культури особистості. Знання основ методики занять з фізичного виховання дасть студенту змогу опанувати на високому рівні вміння піклуватися про своє здоров'я. Для студентів закладів вищої освіти рухова активність є основною складовою їх здорового способу життя та всебічного розвитку. Студентський період, по суті, є останньою можливістю одержання мінімуму знань, умінь і навичок з фізичного виховання в межах державної системи освіти. регулярні заняття фізкультурою, які раціонально входять у режим праці і відпочинку, сприяють не лише зміцненню здоров'я, а й істотно підвищують ефективність навчальної діяльності. Велике занепокоєння викликає щорічне збільшення кількості студентів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи [1, с. 5; 2, с. 50].

Отже, саме в студентські роки відбувається закріплення й свідоме формування життєво важливих звичок, які в подальшому допоможуть вести здоровий спосіб життя, зміцнювати здоров'я, максимально реалізувати свої здібності та зменшити ризик виникнення захворювань. У не фізкультурних закладах вищої освіти цьому сприяють заняття зі спортивною спрямованістю з різних видів спорту. За даними вчених (Л. В. Гордієнко, 2003; Б. А. Акішин, 2008; І. В. Писанець, 2009; Д. В. Бойко 2013), перспективним напрямом розв'язання зазначених проблем є врахуванням вільного вибору студентами виду спорту. У фізичному вихованні студентів тестування допомагає вирішенню ряду складних педагогічних завдань: визначення розвитку рухових якостей, порівняння підготовленості студентів різного віку й статі; забезпечення об'єктивного контролю за навчанням студентів; проведення відбору для занять учнів тим чи іншим видом спорту (Ю. Д. Железняк, 2006).

Зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень КНТЕУ у межах науково-дослідної роботи кафедри фізичної культури, викладачі кафедри працюють над розробкою теми: «Дослідження особливостей фізичного розвитку студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості», затвердженою вченою радою КНТЕУ 30 листопада 2017 р., протокол № 4.

Фахівці фізичної культури й спорту зазначають, що одним із головних завдань фізичного виховання є підвищення рівня фізичної підготовленості студентів. Для розв'язання цього й інших не менш важливих завдань фізичного виховання потрібний систематичний педагогічний контроль. Значення його полягає у своєчасному отриманні термінової та повної інформації про рівень розвитку рухових здібностей студентів [4, с. 89].

Визначаючи рівень фізичної підготовленості студентів у закладі вищої освіти, можна порівнювати підготовленість студентів, виявляти переваги та недоліки застосованих засобів. Успішне складання нормативів тестування вимагає регулярних занять, де студенти повинні в процесі підготовки більше часу відводити для рухової активності. Для покращення результатів тестування зі студентами необхідно проводити індивідуальні консультації впродовж навчального року; надавати домашні завдання з фізичного виховання для самостійної роботи студентів, що сприяють зміцненню та збереженню їх здоров'я, такі завдання самостійної роботи дозволять покращити результати наступних оцінювань рівня фізичної підготовленості студентів [6, с. 504].

Тому Кабінетом Міністрів України 09 грудня 2015 р. була прийнята Постанова № 1045, згідно з якою Міністерству молоді та спорту, Міністерству освіти і науки, Міністерству внутрішніх справ, Міністерству оборони було доручено розробити упродовж 2016 р. тести і нормативи для щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України та забезпечити з 2017 р. його постійне проведення. Метою проведення оцінювання фізичної підготовленості населення України є визначення та під-

вищення рівня фізичної підготовленості населення України, створення належних умов для фізичного розвитку різних груп населення, покращення його здоров'я, забезпечення здатності до високопродуктивної праці, захисту суверенітету і територіальної цілісності України, а також сприяння у вихованні патріотизму та громадянської позиції. Результати тестування (оцінювання) подаються за чотирма рівнями фізичної підготовленості: високий, достатній, середній, низький. Регулярне оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів дозволяє визначити індивідуальний рівень фізичної підготовленості в кожному тестовому завданні з розвитку основних фізичних якостей та дозволяє викладачам фізичного виховання виявити переваги й недоліки застосованих засобів, методів навчання й форм проведення, на підставі їх аналізу скорегувати робочі плани на наступний навчальний рік [8].

У Листі Міністерства освіти і науки України керівникам вищих навчальних закладів зазначено: «Просимо провести щорічне оцінювання фізичної підготовленості студентської молоді та подати до органів управління освіти районних, районних у містах Києві та Севастополі державних адміністрацій, виконавчим органам міських рад звіт про результати до 28 жовтня 2017 року від 10 травня 2017 р. № 409» [3].

У Наказі від 17 травня 2017 р. № 1330 вказано: «...ввести в дію Тимчасовий порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості студентів КНТЕУ до затвердження вченою радою університету, здійснювати у відповідності до інструкції проведення тестів і нормативів щорічного оцінювання фізичної підготовленості, узагальнювати та подавати інформацію про результати проведення тестування» [5].

У Київському національному торговельно-економічному університеті заняття з фізичного виховання здійснюються й розподіляються по відділеннях з різною спортивною спеціалізацією з урахуванням зацікавленості, попереднього рухового досвіду, наявності певної спеціальної підготовки, та складання обов'язкових контрольних тестів. Завдяки системному аналізу результатів тестування можна спостерігати за динамікою фізичної підготовленості студентів. Успішне складання нормативів тестування вимагає регулярних занять, де студенти повинні в процесі підготовки більш часу відводити для рухової активності [7, с. 337].

**Мета статті** – аналіз результатів оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів-волейболістів КНТЕУ.

Тестування проведено навесні 2017 навчального року, після закінчення другого та четвертого семестрів, у спортивному комплексі Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ). У дослідженні взяли участь 205 студентів перших та других курсів зі спеціалізації «Волейбол» (хлопці та дівчата) із шести факультетів університету. Використовували державні тести здобувачів вищої освіти (17 років; 18–25 років; 21–25 років). Види тестів: рівномірний біг 3000 м/хв, 2000 м/хв (чол., жін.); підтягування на перекладині, кількість разів, або

стрибок у довжину з місця, см (чол.); згинання і розгинання рук в упорі, лежачи на підлозі, кількість разів, або стрибок у довжину з місця, см (жін.); біг на 100 м, с (чол., жін.); човниковий біг 4 x 9 м, с (чол., жін.); нахил тулуба вперед з положення сидячи, см (чол., жін.).

Заняття з фізичного виховання йдуть за секційною системою навчання. Організовані навчальні групи з таких видів спорту: футбол (чоловіки, жінки); баскетбол (чоловіки, жінки); волейбол (чоловіки, жінки); легка атлетика (чоловіки, жінки); настільний теніс (чоловіки, жінки); бадмінтон (чоловіки, жінки); аеробіка; спортивно-оздоровчий туризм; атлетична гімнастика; плавання; боротьба; бокс; групи загальної фізичної підготовки; групи фізичної реабілітації (спеціальні медичні групи). Планування змісту навчальних занять у спортивних групах визначається програмою за спеціалізацією з виду рухової діяльності. Процес навчання організують залежно від стану здоров'я, рівня фізичного розвитку та підготовленості студентів. Кожен студент має можливість відвідувати секційні заняття, які проводяться згідно з робочою програмою для груп. До виконання тестів з фізичної підготовленості були допущені студенти, які регулярно відвідують навчальні заняття й отримують необхідну базову підготовку, чітко усвідомили мету своєї участі в ньому та ознайомлені з технікою й правилами безпеки під час їх виконання, які пройшли медичне обстеження та допущені лікарем до тестування.

У дослідженні взяли участь 205 студентів зі спеціалізації «Волейбол», з них жінок – 110, чоловіків – 95.

Учні старшого шкільного віку, слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту (17 років), – 28 студентів. Юнаків – 14, з них 4 (28,6%) здали на високий рівень, 3 (21,4%) – на достатній, 4 (28,6%) – на середній, 3 (21,4%) – на низький. Дівчат теж 14, з них на високому рівні фізичної підготовленості виконали нормативи 6 (42,8%) студенток, на достатньому – 2 (14,3%), на середньому – 2 (14,3%), на низькому – 4 (28,6%).

Здобувачі вищої освіти (18–20 років) – 167 студентів. Чоловіків – 75, з них 12 (16,0%) здали тести на високий рівень, 29 (38,7%) – на достатній, 19 (25,3%) – на середній, 15 (20,0%) – на низький. Жінок – 92, з них 13 (14,1%) здали нормативи на високий рівень, 35 (38,0%) – на достатній, 26 (28,3%) – на середній, 18 (19,6%) – на низький.

Особи зрілого віку (21–25 років) – 10 студентів. Чоловіків – 6, з них тести здали достатній рівень 4 (67,0%), на середній – 2 (33,0%). Жінок – 4 (100%), всі виконали тестування на рівень достатній.

На високий рівень фізичної підготовленості виконали нормативи 16 (16,8%) чоловіків, 19 (17,2%) жінок; на достатній – 36 (37,9%) – 41 (37,3%); на середній – 25 (26,4%) та 28 (25,5%); на низький – 18 (18,9%) – 22 (20%) відповідно (рис. 1).





Рис. 1. Рівень фізичної підготовленості студентів (чоловіки, жінки)

3-поміж студентів-волейболістів на високий рівень виконали нормативи 35 (17,0%) студентів (чоловіки та жінки), на достатній – 77 (37,6%), на середній – 53 (25,9%), на низький – 40 (19,5%).

**Висновки.** Тестування є ефективним засобом контролю, воно надає можливість у досить короткий термін сформулювати уявлення про фізичну підготовленість студентів. Регулярне оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів дає змогу визначити індивідуальний рівень фізичної підготовки в кожному тестовому завданні з розвитку основних фізичних якостей. Оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів показує, що деякі студенти мають низький рівень розвитку окремих рухових якостей, таких як витривалість. Особливої оцінки заслуговує розвиток рухових якостей: швидкості й сили – у чоловіків, гнучкості – у жінок. Успішне складання нормативів тестування вимагає регулярних занять, де більше часу відводити руховій активності. На підставі аналізу результатів тестування можна зробити висновок, що рівень розвитку фізичних якостей студентів є задовільним.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні системи підготовки до оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів-волейболістів.

#### Список використаної літератури

1. Григус І. М., Кучер Т. В. Прогностичні критерії спортивної орієнтації студентів у залежності від типу автономної нервової системи. *Спортивна наука України*, 2011. № 5. С. 3–12.
2. Журавель О. О. Проблема формування вмій і навичок фізичного самовдосконалення студентів в сучасних умовах функціонування системи вищої освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 57–60.

3. Лист Міністерство освіти і науки України. Керівникам вищих навчальних закладів, щодо проведення фізичної підготовленості студентів та подання звітів про результати до 28 жовтня 2017 року. Київ. № 409 від 10.05.2017.
4. Маленюк Т. Оцінка фізичної підготовленості студентів (18–19 років) факультету фізичного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. 2012. № 4 (20). С. 87–90.
5. Наказ № 1330 від 17.05.2017 року. Тимчасовий порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості студентів КНТЕУ, *Київський національний торговельно-економічний університет*, м. Київ.
6. Самоленко Т. В., Янченко І. М. Аналіз оцінювання рівня фізичної підготовленості студентів у закладі вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт»* : зб. наук. пр. / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 3К (97). С. 501–505.
7. Янченко І. М., Барановська В. С. Рухова активність для формування здорового способу життя студентів. *Наука і вища освіта* : тези доповідей XXVI Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 15 листопада 2017 р. / Класичний приватний університет. Запоріжжя : КПУ, 2017. С. 337.
8. Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України» від 9 грудня 2015 року – містять доручення уряду місцевим адміністраціям та профільним міністерствам проводити щорічну оцінку фізичної підготовленості населення України з 2017 року. *Урядовий портал*. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248719427> (дата звернення: 11.01.2018).

*Стаття надійшла до редакції 19.01.2018*

---

**Короп М. Ю., Гамов В. Г., Черепов А. В., Дембицкая Е. А., Гайдай С. И. Результаты оценивания уровня физической подготовленности студентов-волейболистов Киевского национального торгового-экономического университета (КНТЭУ)**

*В статье изложены результаты оценки уровня физической подготовленности студентов первых и вторых курсов по специализации «Волейбол», которые по возрасту относятся к возрастной категории 17–25 лет, с помощью тестов физической подготовленности населения Украины. Результаты оценки уровня физической подготовленности студентов-волейболистов позволяют определить индивидуальный уровень физической подготовленности в каждом тестовом задании по развитию физических качеств. Можно сравнить подготовленность как отдельных студентов, так и целых групп. На основе анализа результатов исследования сделан вывод, что существует необходимость в двигательной активности молодежи.*

**Ключевые слова:** *нормативы, уровень, студенты, тесты, тестирование, физическая подготовленность.*

**Korop M., Gamov V, Cherepov O., Dembitska O., Gaidai S. Results of Evaluation the Level of Physical Training of Students – Volleyball Players of Kyiv National University of Trade Economics (KNUTE)**

*For students from higher educational establishments physical activity is a main component of their healthy way of life and comprehensive development. Therefore, exactly in student's years fixation and conscious formation of essential skills, that in future will help to lead a healthy life, strengthen the health, maximally realize the abilities and decrease the risk of the emergence of diseases. Physical culture and sport specialists point out that one of the main tasks of physical education is an increase the level of physical training of students. The article outlines results of evaluation the level of physical training of first-year and second-year students field of «Volleyball», who on age belongs to the age category 17-25, with the*

*help of tests on physical training of population of Ukraine. The results of evaluation the level of physical training of students – volleyball players allow defining an individual level of physical training in each test task on the development of physical qualities. It is possible to compare the training both selected students and whole groups. The evaluation the level of physical training shows that some students have a low level of development of separate physical qualities such as endurance. The development of physical quality speed and force for men and flexibility for women is particularly appreciated. In the study of students – volleyball players, on a high level implemented 35 (17.0%) students (men and women), a sufficiently level – 77 (37.6%), a middle level – 53(25.9%), a low level – 40 (19.5%) students.*

*Analyzing research results, conclusions have been drawn about the need for physical activity of young people. Based on the analysis of test results it can be inferred that the level of physical qualities of students is evaluated satisfactorily.*

**Key words:** *standarts, level, students, tests, testing, physical training.*

УДК 378.03

П. М. МАГДА

викладач

Бахмутський коледж мистецтв імені Івана Карабиця

## БІОЕТИКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ

*У статті проаналізовано основні варіанти тлумачення дефініції «біоетика». Уточнено її з огляду на формування однойменної ціннісної орієнтації в майбутніх учителів музики. Розглянуто ієрархічне підпорядкування таких утворень, як естетико-екологічна свідомість, білетика, у структурі гуманістичної спрямованості педагога-музиканта. Наведено приклади педагогічних умов формування біоетики як ціннісної орієнтації в майбутніх учителів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та розкрито їх зміст.*

**Ключові слова:** біоетика, естетико-екологічна культура, екологічне виховання, аксіологічний потенціал мистецтва.

У другому десятиріччі ХХІ ст. як ніколи загострилися екологічні проблеми планети, причиною яких здебільшого є людина, точніше – домінування в більшій частині населення споживацького стилю життя, слабкість сформованості ціннісних орієнтацій та переконань, що становлять аксіологічну складову світогляду. Моральний імператив виживання людства можливий лише за умови усвідомлення його важливості всіма членами людської спільноти. Це усвідомлення повинно становити стрижень особистості, тому докладати зусилля для виникнення такого усвідомлення треба в межах будь-якої навчальної дисципліни, позаурочної роботи, щоб єдність виховних впливів учителів досягла поставленої мети. Не залишаються осторонь екологічного виховання й учителі музики початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, які формують естетичну свідомість вихованців.

Питанням формування екологічної свідомості, здорового способу життя, пояснення дефініції «біоетика» присвячені праці С. Арутюнян, Р. Говорун, С. Голландс, Д. Головіна, В. Губченка, Н. Демешкант, М. Дробноход, Г. Йонас, Д. Краснова, Н. Лапочук, О. Леопольда, Дж. Лойєра, О. Манукалової, Д. Писаренка, В. Поттера, І. Ситковської та ін. У цих публікаціях у різних аспектах розглянуто проблему формування такого на прямої наукових знань, як біоетика, проаналізовано варіанти тлумачення, омонімію цього терміна, варіанти формування однойменної ціннісної орієнтації в межах різних дисциплін під час здійснення екологічного виховання.

**Мета статі** – проаналізувати існуючі тлумачення дефініції «біоетика», уточнити її з огляду на формування однойменної ціннісної орієнтації в процесі підготовки майбутніх учителів музики; розглянути ієрархічне підпорядкування біоетики та естетико-екологічної свідомості в структурі гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя школи мистецтв.

Як зазначено в більшості сучасних наукових джерел, на сьогодні біоетика має кілька версій визначення, які створюють певну термінологічну омонімію. За даними інтернет-джерел, одним з найперших тлумачень названої категорії було таке: «Наука виживання, що включає до сфери своєї наукової зацікавленості не лише людину з її тілесністю та ціннісними вимірами, а й світ усього живого» [10]. Згодом у змістовному навантаженні дефініції «біоетика» стали робити акцент на медичній практиці, пов'язаній з медичними дослідженнями, технологіями, експериментами. Так, названий термін входить до синонімічного ряду разом з медичною етикою, біомедичною етикою, що вказує на належність поняття до тезаурусу медицини. Але в межах філософського, соціологічного, педагогічного знання теж з'являються варіанти тлумачення, що дають підстави включити цей термін до понятійного апарату інших дисциплін (зокрема музичного мистецтва).

Грунтовно аналізуючи праці засновника біоетики В. Поттера, С. Пустовіт наголошує, що поттерівська біоетика орієнтована на розв'язання практичних проблем: перенаселення планети, покращення здоров'я людської популяції. Проте автор говорить про неструктурованість біоетики для виконання прикладних функцій, недостатню артикуляцію та систематизацію її етичних принципів. А С. Пустовіт підкреслює, що біоетика є швидше світоглядною позицією, яка виявляється в поведінці та діяльності людини [6, с. 22]. Дослідниця уточнює визначення так: «Біоетика – міждисциплінарна галузь знання та людської практики, мета котрої – збереження та розвиток життя за допомогою етичних механізмів та принципів; біоетика захищає права всього живого на самозбереження та розвиток, обґрунтовуючи їх етичними імперативами благоговіння перед життям та моральною відповідальністю людства за все, що живе» [10].

На нашу думку, біоетика є комплексною ціннісною орієнтацією, покликаною осмислювати та пропонувати шляхи вирішення проблем у системі життя-діяльність-цінність і сприяти реалізації морального імперативу виживання людства. До складу цієї ціннісної орієнтації, що функціонує також у межах естетико-екологічної культури вчителя, на думку Г. Тарасенко, входять:

- пошук і оновлення екологічно виправданих аксіологічних підходів до природи, що зумовлює загальну гуманістичну орієнтацію педагога;
- пошук учителем власної екологічно доцільної виховної стратегії, що приводить до виконання еколого-виховних завдань;
- освоєння досвіду мистецтва, у якому закарбовано досвід культурних форм освоєння природи;
- наявність концепції виховання ціннісного ставлення до природи;
- професіоналізація естетичних та екологічних знань.

На думку науковця, вплив естетико-екологічної культури на педагогічну майстерність учителя відбувається через характер зв'язків між рівнем розвитку його професійної самосвідомості та загальними ціннісними орієнтаціями щодо взаємодії з природою [9, с. 148–149].

Ми погоджуємось з думкою Г. Тарасенко про те, що естетико-екологічна культура є одним з вагомих показників розвитку вчителя музики, важливим чинником інтеграції його педагогічної культури з культурою суспільства. У майбутніх учителів шкіл естетичного виховання формуванню цього виду культури сприятиме музичне сприймання, виконавський аналіз, виконання творів вітчизняних та зарубіжних композиторів, присвячених змалюванню природи (наприклад, П. Чайковський «Пори року», «Вальс квітів», А. Вівальді «Пори року», Й. Гайдн «Пори року», К. Сен-Санс «Карнавал тварин», М. Римський-Корсаков «Садко», Е. Гріг «Ранок», А. Дебюссі «Золоті рибки», Г. Свиридов «Заметіль» та ін.).

Естетико-екологічна культура вчителя музики є саме тим утворенням, що дає змогу розвиватись біоетиці як ціннісній орієнтації. Дослідники Н. Рилік, М. Рилік, Ю. Шибасєв стверджують, що причиною глобальної екологічної кризи є протиставлення людини природі, звідки виводять висновок: людство має створити біологічний тип культури, при якому людина зможе, живучи в гармонії з біосферою, освоїти власний генетично зумовлений потенціал, творчо реалізуватись або загинути, підтримуючи «цивілізаційну, технократичну масову культуру, яка через такі форми геноциду, як паління, алкоголізм, наркоманія, генетично-модифіковане харчування так позначиться на генотипі людини, що призведе до генетичної катастрофи» [7, с. 161–162]. Саме тому студенти коледжів мистецтв, що готують майбутніх працівників культури, є тими людьми, які можуть, спираючись на естетико-екологічний потенціал творів мистецтва, розвивати біоетику як ціннісну орієнтацію в складі своєї особистості та в складі особистості вихованців.

Про актуальність такої роботи свідчить стан здоров'я нашої молоді, кількість студентів, які палять, вживають наркотичні речовини, є інтернет-залежними. Проблема алкоголізму, на жаль, уже давно є критичною для працівників культури, що створює своєрідний парадокс: люди, які повинні демонструвати приклад ЗОЖ, утримання від усяких надлишків, прагнення до служіння Культурі, самі переважно потребують допомоги з цього приводу. Педагогічні працівники, валеологи, медичні працівники проводять профілактичну регулярну роботу для запобігання названим зловживанням, ККД якої поки що невисокий. Варто відзначити розробки експериментальних програм, спецкурсів, сценаріїв, розрахованих саме на прошарок коледжів (наприклад, експериментальна програма «Основи профілактики вживання наркотичних речовин студентською молоддю» [3], «Анкети для вивчення особистості студента і студентського колективу» [8], обов'язкове планування заходів позаурочної роботи з екологічного виховання та ЗОЖ [4], сценарій екологічної конференції «Мы в атаке на мерзость!» [7], діяльність школи здоров'я [1] тощо).

Ми погоджуємось з думкою Г. Пустовіт про те, що для розв'язання комплексу психолого-педагогічних проблем формування екоцентричного

світогляду особистості, до складу якого входить біоетика як ціннісна орієнтація, потрібно виконати такі завдання:

- цілком відмовитись від ієрархічної картини світу (людина не має якихось привілеїв чи переваг на існування перед будь-якими живими істотами й повинна діяти в довкіллі тільки на принципах моралі);
- усвідомити потребу гармонійного співрозвитку людини та навколишнього середовища;
- орієнтуватися на екологічну доцільність будь-якої діяльності в довкіллі, не протиставляти себе природі;
- дотримуватися етичних норм у взаємодії з природою;
- максимально враховувати запити на життєвий простір і потреби як людини, так і будь-яких біологічних об'єктів;
- усвідомлювати пріоритетність дій (доцільною є та діяльність, що не порушує екологічної рівноваги в природі, зберігає баланс прагматичної й непрагматичної взаємодії людини з природою);
- визнавати незаперечність спільного шляху розвитку людської цивілізації й природи [5].

Усі названі етапи-завдання формування екоцентричного світогляду реалізуються в коледжах мистецтв під час навчальних занять з основ філософських знань, основ екології, БЖД, педагогіки та психології, охорони праці в галузі, соціології, медико-санітарної підготовки й під час позааудиторної роботи.

Отже, умовами формування біоетики як ціннісної орієнтації в майбутніх учителів музики в процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу є:

- наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу (основи філософських знань, соціологія, основи екології, педагогіка і психологія, культурологія) аксіологічною тематикою, яка виходить у своїй меті з положення про пріоритетність формування в студентів коледжів мистецтв біоетики як важливої складової світогляду вчителя музики, та введення до складу дисциплін соціально-гуманітарного циклу спецкурсу «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики»;
- підготовка викладачів до ціннісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі студентами та використання інтерактивних технологій, спрямованих на вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування біоетики;
- орієнтація позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладача й студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та формування біоетики в майбутніх учителів музики.

До впровадження третьої умови формування біоетики в майбутніх учителів музики можна зарахувати заходи позааудиторної роботи, що вже проведені у Бахмутському коледжі мистецтв ім. І. Карабиця. Так, студентка Бахмутського коледжу мистецтв ім. І. Карабиця Ю. Овдiєнко спробува-

ла у своєму виступі на науково-практичній конференції в минулому році на прикладі творів сучасного мистецтва, у яких відображена Чорнобильська трагедія, продемонструвати потенціал для здійснення екологічного виховання та формування біоетики. Вона запропонувала такі твори з акціо-важливим екологічним потенціалом: Pink Floyd «Marooned», Dissipation «Мертве місто», Вільні сталкери «Пісня про Чорнобиль», Rammstein «Rosenrot», Тінь сонця «Пісня Чугайстра», Otto Dix «Місто», Чорнобиль «Пісня про ліквідаторів», S. T. A. L. K. E. R. «Зона відчуження»; у прозових жанрах на тему подій та ситуації у 30-кілометровій зоні відчуження розгортаються сюжети в серії «Сталкер» (автори: Шабельников І., Силлов Д., Саломатін Д., Калінін Д., Тумановський Є., Дядищев О., Куликов Р., Круглов Ю., Орехов В., Калугін О., Недоруб С., Степанов О., Левицький А., Шалигін В., Глушков Р., Яновський Д.); філософські поеми: «Чорнобильська мадонна» І. Драча, «Сім» і «Пришестя» Б. Олійника [2, с. 132]. Також студентка презентувала слайд-шоу з картинами сучасних художників на теми Чорнобильської трагедії, кадрами з художніх та документальних фільмів, присвячених цій екологічній катастрофі.

У жовтні 2017 р. на базі коледжу мистецтв ім. І. Карабиця була проведена екологічна конференція «Земле моя...», у якій взяли участь студенти I–II курсів ЗВО. Конференції передував конкурс творчих робіт з екологічної тематики. Весною 2017 р. на базі коледжу проведено виставку стіннівок «Моя Донеччина», серед яких третина робіт була присвячена екологічним проблемам Донбасу. У квітні 2016 р. студентами I–IV курсів був проведений захід до 30-річчя трагедії на Чорнобильській АЕС. До тем дослідницьких робіт, виконаних у межах самостійної роботи з основ екології, основ філософських знань, соціології, БЖД, хімії, охорони праці в галузі, входять такі, що розкривають проблеми видобутку сланцевого газу на Донбасі, незаконного видобутку бурштину на західній Україні, вирубки лісів на території всієї держави, проблеми здорового способу життя, профілактики професійних захворювань музикантів різних предметно-циклових комісій, розробки динамічних пауз під час занять з фаху, класу ансамблю, хору, раціонального харчування, правильного режиму дня, впливу тембрів і звуків різних музичних інструментів та їх сукупностей на органи й психіку людини, впливу шуму на організм людини тощо. До тем виховних годин обов'язково входять такі, що мають на меті привернути увагу студентів до власного стану здоров'я, збереження генофонду нації, взаємовпливу мислення й стану здоров'я, ролі якості мовлення у формуванні культури мислення та об'єктивності переконань, важливості формування планетарно-космічного типу світогляду. До реалізації практично-діяльнісного аспекту формування біоетики в студентів-музикантів належать заходи з прибирання міської паркової території студентами, участь студентів-музикантів у мітингах, присвячених пам'яті Чорнобильської трагедії, участь навчального закладу в Тижні енергозбереження, допомога студентів у міському притулку для тварин тощо.



**Висновки.** Отже, ми проаналізували підходи до тлумачення дефініції «біоетика», уточнили її з огляду на формування однойменної ціннісної орієнтації в процесі підготовки майбутніх вчителів музики. Розглянули ієрархічне підпорядкування біоетики та естетико-екологічної свідомості в структурі гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя школи мистецтв та навели приклади заходів позааудиторної роботи (одна з педагогічних умов), що сприяють формуванню цієї ціннісної орієнтації. Далі наше дослідження буде спрямоване на облік і аналіз ефективності впровадження педагогічних умов формування біоетики в майбутніх учителів музики.

#### Список використаної літератури

1. Манукалова О. П., Говорун Р. А. Сучасні аспекти діяльності школи здоров'я. *Освіта. Медицина. Виховання* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Бахмут : МАСМУ БМК, 2017. С. 97–100.
2. Овдієнко Ю., Рилік М. Відображення Чорнобильської трагедії у творах мистецтва. *Науковий пошук молоді – курс на майбутнє* : матеріали III Наук.-практ. конф. серед учнів загальноосв. шкіл та студ. I–II рівнів акредитації. Бахмут : ДонУЕП, 2017. С. 132–133.
3. Пастушенко Р. Г., Оржахевська В. М. Основи профілактики вживання наркотичних речовин студентською молоддю. *На допомогу куратору студентської групи*. Київ, 2000. С. 192–254.
4. Писаренко І. І. Планування виховної роботи. *На допомогу куратору студентської групи*. Київ, 2000. С. 11–61.
5. Пустовіт Г. П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 3. С. 53–59.
6. Пустовіт С. В. Глобальна біоетика В. Р. Поттера: етапи становлення. *Інтегративна Антропологія: проблеми біоетики*. 2015. № 1(25). С. 16–22.
7. Рилік Н. І., Рилік М. І., Шибяєв Ю. Ф. Екологія природи – екологія людської душі. *Виховна робота в навчальних закладах*. Немішаєве, 2009. Вип. 13. С. 160–177.
8. Таліманчук О. Г. Тести анкети для вивчення особистості студента і студентського колективу. *На допомогу куратору студентської групи*. Київ, 2000. С. 326–328.
9. Тарасенко Г. С. Естетико-екологічна культура вчителя як особистісний і педагогічний феномен. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 141–150.
10. Етика та естетика. Прикладна етика: навчальні матеріали он-лайн. URL: [http://pidruchniki.com/19080611/etika\\_ta\\_estetika/predmet\\_osnovni\\_printsipi\\_bioetiki](http://pidruchniki.com/19080611/etika_ta_estetika/predmet_osnovni_printsipi_bioetiki) (дата звернення: 12.01.2018).

Стаття надійшла до редакції 24.01.2018

#### Магда П. М. Биоэтика будущего учителя музыки: подходы к трактовке

*В статье проанализированы основные варианты трактовки дефиниции «биоэтика». Уточнено ее значение с точки зрения формирования одноименной ценностной ориентации у будущих учителей музыки. Рассмотрено иерархическое подчинение таких образований, как биоэтика, эстетико-экологическое сознание, в структуре гуманистической направленности педагога-музыканта. Приведены примеры педагогических условий формирования биоэтики как ценностной ориентации у будущих учителей начальных специализированных учебных заведений искусств и раскрыто их содержание.*

**Ключевые слова:** биоэтика, эстетико-экологическая культура, экологическое воспитание, аксиологический потенциал искусства.

#### Magda P. Bioethics of Future Music Teacher: Approaches to Interpretation

*The article analyzes the main interpretation variations of definitions of «bioethics»; it clarified with regard to the formation of the same name value orientation of future music*

*teachers. The author deals with hierarchical subordination of such entities as aesthetic and environmental awareness, bioethics humanistic orientation in the structure of teacher-musician; there are examples of pedagogical conditions of formation of bioethics as value orientation of the future teachers of primary specialized art schools and disclosed their content.*

*The study is based on the scientific achievements of B. Potter, A. Leopold, J. Loyyera, H. Jonas, M. Drobnokhod, D. Golovina, V. Hubchenka, I. Sitkovskiy, D. Krasnova, N. Lapochuk, O. Manukalova, P. Govorun, N. Demeshkant, S. Harutyunyan, D. Pisarenko, S. Hollands, G. Poustovit, S. Pustovit, G. Tarasenko, Yu. Ovdiyenko, M. Rylik, A. Talimanchuk and others. An analysis of the different interpretations researcher chooses: a bioethics is complex values orientation, called to interpret and offer solutions to problems in the system of life-activity-value and promote the moral imperative survival of human.*

*The author emphasize the three main pedagogical conditions of bioethics as value orientation, axiological content of content of socio-humanitarian cycle that comes in its intended position on the priority forming arts college bioethics as an important component of world music teacher, and the introduction of the social sciences humanities course «Axiological principles of music teacher's work»; training teachers to value-oriented educational work with students and the use of interactive technologies aimed at improving learner centered approach to motivate college students to create bioethics; orientation of extracurricular work with students to create an environment of interaction between teachers and students through a combination of different forms and methods of educational activities, providing professional development and bioethics formation of future music teachers.*

**Key words:** *bioethics, aesthetic and ecological culture, ecological education, axiological potential of art.*

УДК 378.042:[784.1:792.027.4(045)]

**О. Г. МАЛЬЦЕВА**

старший викладач

**О. В. ЦЕХМІСТРО**кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради**ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ  
ЙОГО АРТИСТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ**

*Сучасна педагогічна освіта спрямована на особистісно орієнтоване навчання студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Це й рівень професійної підготовки, і психологічний тип, і мотивація до навчання тощо. Але професійна підготовка студентів не завжди забезпечує співпереживання педагогів духовним пошукам молоді людини, емоційну причетність до їх життєвих проблем. В освітньому процесі частіше використовують раціонально-логічні форми засвоєння навчального матеріалу. Тому сучасна педагогіка має надавати не лише знання, уміння та навички для майбутньої професійної практичної діяльності, а й підготувати студентів до психологічно комфортного існування в освітньому просторі шляхом, зокрема, формування навичок артистичної поведінки, що забезпечує привабливість учителя, надає можливість зацікавлювати учнів, викликати в них позитивну емоційну реакцію на урок.*

*У цілісному процесі професійної підготовки вчителя, а саме майбутнього вчителя музичного мистецтва, важливими є диригування та практика роботи з хором. Отже, вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті засвоєння методів театральної педагогіки повинна забезпечити формування й розвиток у нього артистичної поведінки.*

**Ключові слова:** *вчитель музичного мистецтва, артистична поведінка, вокально-хорова підготовка.*

Основною ознакою сучасної вищої освіти є нові стандарти, що вимагають не лише компетентностей і обов'язкових результатів навчання, а й інтегрованих навчальних формувань, що стосуються особистісних якостей випускника. Як слушно зауважила ректор ХГПА Г. Пономарьова, «кожна професія висуває до фахових якостей людини свої специфічні вимоги. Тільки сформувавши їх, фахівець стає професіоналом. Без них немає і подальшого професійного вдосконалення» [5, с. 103].

У цілісному процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва важливими є диригування та практика роботи з хором. Зазначені дисципліни готують студентів до вокально-хорової діяльності в загальноосвітніх закладах та пов'язаних із нею форм роботи щодо створення інсценізацій, театралізацій пісенної скарбниці, що детермінує сформованість у них навичок артистичної поведінки. Вищевикладене актуалізує засвоєння методів театральної педагогіки в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Пошуки засобів, що забезпечать ефективність формування педагогічного артистизму, тривають безперервно. Ідея використання досягнень театральної педагогіки в підготовці вчителя не є новою. Питання формування акторських умінь у педагогічній діяльності відображено в працях багатьох дослідників. Так, окремі аспекти цієї проблеми розроблено в працях А. С. Макаренка. Для розуміння значення театральної майстерності в діяльності вчителя важливі праці таких учених, як: Ю. П. Азаров, О. С. Булатова, Т. В. Будянський, П. М. Єршов, І. А. Зязюн, Ю. Л. Львова, В. А. Канкалік, В. Ф. Моргун, Е. О. Ямбург та ін. Ґрунтовне дослідження з формування артистизму в майбутнього вчителя музики проведене Г. А. Гариповою. Також артистизм розглянуто як особистісно-адаптаційний комплекс (Д. О. Белухін); як необхідний компонент спілкування (Л. А. Баренбойм); як компонент художньо-комунікативних умінь педагога-музиканта (Л. С. Майковська); як форма прояву професійної майстерності хорового диригента (О. В. Грибкова, С. А. Казачков). Проте, аналіз зазначених публікацій свідчить, що питання формування артистичної поведінки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорової підготовки в закладах вищої освіти не набуло достатнього обґрунтування і є актуальним для наукового пошуку.

*Мета статті* – проаналізувати й визначити можливості вокально-хорової підготовки у формуванні артистичної поведінки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Як свідчить практика, процес адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва в їх професії та продуктивність художньо-комунікативної діяльності зумовлені, передусім, мірою розвиненості їх артистизму. Так, Л. Бараболя наголошує: «Від того, чи зможе педагог одразу зацікавити учнів, залежить як мінімум чверть успіху, адже педагог – завжди майстер настрою. Водночас педагог – артист. Його артистизм полягає в мистецтві спілкування з учнями, умінні імпровізувати» [1, с. 2–7]. У свою чергу, М. Поташнік зазначає: «Необхідно визнати, що багато вчителів соромляться виявляти свої артистичні дані й, що вже зовсім дивно, не прагнуть їх розвивати у собі. Відсутність уваги до цього аспекту педагогічної праці розпочинається ще у педагогічному вузі та проходить протягом усього життя окремих педагогів» [6, с. 69].

Зауважимо, що до професійних якостей, які суттєво впливають на рівень підготовки майбутнього педагога, належить педагогічний артистизм. Так, С. Сафарян підкреслює, що в учителя є «необхідність піклуватися не лише про сутність педагогічної діяльності, а й про форму виявлення своїх намірів, духовного потенціалу» [9, с. 4–13]. Професійна діяльність учителя музичного мистецтва відбувається, передусім, через спілкування з учнями за допомогою музики, що реалізовується на вербальному й невербальному рівнях. Учитель у класі має навчити розуміти музику, тому важливо, щоб він не лише володів знаннями з предмета, а й умів бути цікавим у донесенні знань.

Музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва спрямована на реалізацію найважливіших завдань музичного навчання й виховання молодого покоління. Учитель має навчити дітей розуміти музику, сприяти розвитку їх емоційної сфери, моральних якостей, патріотизму та духовної культури. Найбільш доступною формою музичної творчості школярів є вокально-хорове виконання. Виходячи із цього, особливе місце в роботі вчителя музичного мистецтва традиційно посідає хормейстерська діяльність. Результативність комунікативного зв'язку учнів та вчителя на уроку музичного мистецтва забезпечується компетентністю педагога, зокрема, артистичністю його поведінки.

Загальновідомо, що етимологічно словосполучення «артистична поведінка» складається з двох значень. Поняття «поведінка» є предметом вивчення не лише педагогіки, психології, а й суспільних і біологічних наук, а в певних аспектах навіть кібернетики. У словнику психоаналітичних термінів слово «поведінка» (від англ. behavior, behaviour) визначено як ззовні спостережувану рухову активність живих істот [7]. У психології поведінку будь-якої живої істоти розуміють як безперервний процес пристосування до умов зовнішнього середовища, що постійно змінюються [10], а також різновид людської діяльності, в якій виявляється психіка людини [8]. У соціології термін «поведінка» не тотожний традиційно філософським поняттям «дія» й «діяльність». Якщо під дією у філософії мають на увазі раціонально обґрунтований вчинок, що має певну мету, стратегію та усвідомлено виконується з використанням конкретних методів і засобів, то поведінка в психології – це реакція живої істоти на зовнішні та внутрішні зміни. Така реакція може бути й усвідомленою, і неусвідомленою. Так, виключно емоційні реакції: сміх і плач – також є поведінкою. Практична психологія тлумачить поведінку як певні дії, що піддаються об'єктивній фіксації й оцінюванню: слова, заяви, дії, акції тощо [4].

Слово «артистичний» (від лат. artista – артист та франц. artistique – артистичний) означає такий, що відрізняється високим мистецтвом виконання, майстерністю, тобто майстерний, мистецький. Співвідноситься за значенням з іменником артист [3]. У сучасному тлумачному словнику артистичність подано як високу творчу майстерність; особливу витонченість манер, граціозність рухів, а поведінку – як певні дії, вчинки, уміння людини поводити себе відповідно до встановлених правил [3].

У контексті освітньо-виховної діяльності педагога специфіка уроків музичного мистецтва полягає в тому, що вони вибудовуються не лише на ґрунті педагогічних, а й художніх закономірностей. Ця особливість детермінована тим фактом, що в процесі уроку, окрім педагога й учнів, задіяним є незвичайний суб'єкт спілкування – музичне мистецтво. Допомогти дітям зрозуміти та викликати позитивну емоційну реакцію на музику – це значить забезпечити ефективність педагогічного впливу. Його успішне вирішення зумовлено артистичністю поведінки педагога.

У системі музичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва предмет «Практика роботи з хором» також забезпечує максимально наближені умови до шкільної практики, де на ґрунті художньо-педагогічного спілкування відбувається колективна спів-творчість. Саме тут майбутні вчителі-хормейстери не лише відточують майстерність, а й набувають художньо-комунікативного досвіду, необхідного для формування основ його артистичної поведінки, що виявлятиметься в здатності викликати в школярів емоційно-естетичні переживання заданого настрою; збуджувати в них психоестетичну активність, спрямовану на сприйняття та глибинне засвоєння музики. Така здатність формується в студентів на заняттях із «Практики роботи з хором» у самостійній і позааудиторній діяльності, де вони вчать налаштовуватись на вокально-хорову роботу з метою впливу на розум, волю та почуття учнів шляхом засвоєння вербальних прийомів (фонетичної виразності, інтонаційної розмаїтості, чіткої дикції, правильного використання логічних наголосів та психологічних пауз, взаємовідповідності між змістом і тоном; між словами, жестами та мімікою) і невербальних – безсловесних прийомів: а) статичної експресії: *фізіогноміки* – експресії обличчя й фігури, зумовлених будовою тіла; *арт-ефектів* – прикрас, манери одягатися, зачіски, косметики; *системи запахів* – природних, штучних; б) динамічної експресії: *екстралінгвістики* – використання пауз, покашлювання, сміху, плачу; *кінесики* – значущих рухів, пантоміміки, постави, пози, ходи; *зорового контакту* – спрямованості руху, частоти контакту, тривалості; *авербальних дій* – дій із предметами [2], а також набуття вміння керувати своєю увагою, уявою, емоціями.

Можливості вияву артистичної поведінки студентів у процесі занять із «Практики роботи з хором» визначаються такими якостями особистості, як психічна активність, емоційність. Психічна активність, як бажання діяти, прагнення до самовираження, розвивається за допомогою розширення світогляду студентів, формування їх виконавської та особистої відповідальності, розуміння професійного призначення, що передбачає вміння надихати учнів, розширюючи їх емоційно-чуттєвий світ. Студенти навчаються керувати силою свого голосу, працюють над його розкутістю, насиченістю, прислухаються до акустичних особливостей власного звучання. Опановуючи себе в комунікаційному середовищі позааудиторної діяльності та самостійної роботи з дисципліни «Практика роботи з хором», студенти свідомо засвоюють комплекс різноманітних тілесних процесів як одне ціле.

Впливовість артистичної поведінки в контакті вчителя-хормейстера з виконавцями забезпечується також за допомогою особистого емоційного вияву, над виразністю якого працює студент під час самостійної та навчальної роботи з хором, прагне домогтися різноманітних ефектів і настроїв у виконанні. Водночас у студентів формується потреба втілювати й передавати іншим свої виконавські задуми у власній артистичній інтерпретації, вони набувають досвіду артистичного хорового виконання.

**Висновки.** Таким чином, завдання щодо переконливого художнього виконання хорових творів навчальною програмою можна вирішувати шляхом удосконалення особистісно-виконавських якостей студента-хормейстера, формування його артистичної поведінки, а саме:

- самовладання (управління своєю поведінкою, творче самопочуття в умовах прилюдної діяльності), впевненості в собі, свободи реалізації задуму;
- тактовності, почуття міри;
- здатності до педагогічної режисури (структурна побудова відведеного для роботи з хором відрізка заняття, відчуття простору й часу);
- уміння чітко й переконливо висловити свою думку (володіння ораторським мистецтвом, виразність звучання голосу);
- уміння згуртувати, надихнути учнівський колектив;
- наявність презентаційних умінь («самоподання», зовнішній вигляд, візуальна привабливість, естетики манер);
- наявність імпровізаційних умінь.

Майбутній керівник дитячого хорового колективу повинен представляти в одній особі виконавця, сценариста, режисера та актора, що формує сценічне самопочуття виконавців, яке реалізується в процесі практики роботи з хором (уміння долати м'язові затиски, що заважають втіленню художнього образу). Для вирішення цього завдання запроваджують пластичні імпровізації, а під час перерви відпрацьовують елементи суглобової гімнастики, що надає можливість дитячому колективу зняти напругу.

Отже, беззаперечним є той факт, що артистична поведінка як невідмінна якість педагога має бути залучена до професійної підготовки фахівця, оскільки саме артистизм учителя індукує творчість учнів. Ідеться не лише про ефективне виконання ролі вчителя-освітянина, а й про щире спілкування з дітьми. Головне – «це здібність до перевтілення, миттєвої перебудови в нові образи, пристосування до нових ситуацій і, найголовніше, – уміння жити тими ідеями, що вчитель передає школярам під час уроку, жити щиро й стільки разів, скільки знадобиться» [6, с. 69], як артисту виступати в одній ролі багато разів і щоразу бути цікавим для учнів.

Визначені можливості вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя мистецтва у формуванні артистичної поведінки на заняттях із практики роботи з хором конкретизують певні прояви такої поведінки та вказують на її зумовленість завданнями вокально-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва:

- навчити дітей розуміти музику, сприяти розвитку їх емоційної сфери, моральних якостей, патріотизму й духовної культури;
- викликати в школярів емоційно-естетичні переживання заданого настрою;
- збуджувати в них психоестетичну активність, спрямовану на сприйняття та глибинне засвоєння музики.

Успішне вирішення вищезазначених завдань уможливорюється артистичністю поведінки педагога. Це дає змогу розглядати вокально-хорову пі-

дготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як процес формування артистизму, що дає підстави для актуалізації подальших досліджень проблеми формування, розвитку та застосування артистизму в музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### Список використаної літератури

1. Бараболя Л. В. Складові педагогічної майстерності. *Основи здоров'я*. 2013. Вип. 9. С. 2–7.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник. Київ, 2006. 256 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та СД) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2009. С. 992.
4. Политический словарь. URL: <http://znachenieslova.ru/slovar/political/povedenie/> Что такое Поведение? (дата обращения: 01.01.2018).
5. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика : монографія. Харків, 2014. 405 с.
6. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество (новое в жизни, науке, технике). *Сер. «Педагога и психология»*. Москва, 1987. Вып. 1. С. 69.
7. Психологические термины и понятия : словарь / под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина ; пер. с англ. А. М. Боковикова, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. Москва, 2000. 304 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2000. 712 с.
9. Сафарян С. Педагогічна майстерність як ключ до успіху. *Заступник директора школи*. 2014. Вип. 8. С. 4–13.
10. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва, 2005. 672 с.
11. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. А. Ильичёв и др. 2-е изд. Москва, 1989. С. 487.

Стаття надійшла до редакції 04.01.2018

---

#### Мальцева Е. Г., Цехмистро О. В. Вокально-хоровая подготовка будущего учителя музыкального искусства в формировании его артистического поведения

*Современное педагогическое образование направлено на личностно ориентированный подход к учебе студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Это и уровень профессиональной подготовки, и психологический тип, и мотивация к учебе и т.п. Но профессиональная подготовка студентов не всегда предусматривает соперничество педагогов духовным поискам молодых людей, эмоциональную причастность к их жизненным проблемам. Учебный процесс часто ограничивается рационально-логическими формами усвоения содержания педагогического образования. Поэтому современная педагогика должна ориентироваться не только на предоставление суммы знаний, умений и навыков для будущей профессиональной практической деятельности, но и на подготовку студентов к психологически комфортному пребыванию в образовательном пространстве, в частности путем формирования навыков артистического поведения, которое обеспечивает привлекательность учителя, помогает заинтересовать учеников, вызывать у них позитивную эмоциональную реакцию на уроке.*

*В целостном процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства важными являются дирижирование и практика работы с хором. Таким образом, реализация потенциала вокально-хоровой подготовки относительно усвоения методов театральной педагогики в процессе обучения будущего учителя музыкального искусства обеспечит возможность формирования и развития у него артистического поведения.*

**Ключевые слова:** учитель музыкального искусства, артистическое поведение, вокально-хоровая подготовка.



**Malceva O., Tsekhmistro O. Vocal and Choral Training of the Future Teachers of Musical Art in the Formation of Their Artistic Behavior**

*The contemporary pedagogy should focus not only on providing the certain amount of knowledge and skills for future professional practical activity, but also should prepare students for the psychologically comfortable work in the educational space, particularly by developing skills of artistic behavior, which ensures the attractiveness of the teacher, provides an opportunity to engage the students, to arouse their positive emotional reaction for the lesson. The most important aspects in the whole professional preparation process of the future teachers of musical art are conducting and practical work with the choir.*

*The search for tools that will ensure the effectiveness of pedagogical artistry continues persistently. Thus, for understanding the meaning of theatrical skill in the activities of teachers, there are works of such scientists, as: Yu. P. Asarov, L. A. Barenboim, D. O. Bielukhin, O. S. Bulatova, T. V. Budianskii, G. A. Garypova, O. V. Grybkova, P. M. Yershov, I. A. Ziaziun, S. A. Kasahkov, Yu. L. Lvova, V. A. Kan-Kalik, A. S. Makarenko and others. However, the analysis of these works shows that the issues of the artistic behavior formation of future musical art teachers in the process of vocal and choral training in the activities of the higher education have not been sufficiently substantiated and remains open for scientific research.*

***The aim** of this article is to analyze and to identify the possibility of vocal and choral training in the formation of the artistic behavior of future musical art teachers.*

*The most accessible form of pupils' musical creativity is vocal and choral performance. So, the choirmaster's activities play a special role in the work of the teacher of musical art. The productivity of communication between the students and the teacher at the lessons of musical art is ensured by the teacher's competence, in particular, by the artistry of his behavior.*

*Thus, the task of convincing artistic imagery in the performance of choral works in the curriculum is solved by improving personal and performing qualities of the student-chorus master.*

*Therefore, the formation of artistic behavior, as the indispensable quality of a teacher, should be one of the tasks of the specialist's professional training, because nothing but artistry in the teacher's behavior induces the creativity of the students.*

**Key words:** *teacher of musical art, artistic behavior, vocal choral training.*

УДК 372.881.161.2

**Н. Б. МАНТУЛО**

доктор наук з соціальних комунікацій  
Запорізька державна інженерна академія

**Г. О. СЕРГІЄНКО**

старший викладач  
Запорізький національний технічний університет

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ В ПОЛІЕТНІЧНІЙ ГРУПІ НА ПІДГОТОВЧОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

*У статті розглянуто основні підходи до організації педагогічного спілкування викладача української мови з іноземними студентами в поліетнічній групі на підготовчому етапі навчання. Обґрунтовано, що робота в поліетнічних групах, попри поширену думку про її складність для викладача, має незаперечний педагогічний потенціал, зумовлений можливістю налагодження продуктивної взаємодії не лише між викладачем і студентами, а й між самими студентами як суб'єктами міжкультурної комунікації.*

**Ключові слова:** українська мова, педагогічне спілкування, іноземні студенти, міжкультурна комунікація, поліетнічна група, адаптація.

Обираючи Україну для здобуття освіти, іноземні студенти прагнуть якнайскоріше адаптуватися до нових для них соціальних реалій, опанувати мовою країни навчання, познайомитися з її культурою тощо. Ці завдання стають пріоритетними на підготовчому етапі навчання. Важлива роль в їх реалізації належить викладачу мови, який в складних умовах поліетнічної групи має організувати ефективне педагогічне спілкування зі студентами, що приїхали з різних країн і належать до різних культур.

Тому одним із нагальних завдань мовної підготовки іноземних студентів на підготовчому етапі є максимальне сприяння академічній, соціокультурній та соціально-психологічній адаптації студентів-іноземців, що є неможливим без розвитку знань та навичок міжкультурного спілкування.

До висвітлення проблем педагогічного спілкування традиційно долучаються педагоги, психологи, лінгводидакти. Проблематику педагогічного спілкування з іноземними студентами розглянуто в працях С. Дрокіної, Ю. Жлуктенко, І. Жовтоніжко, Т. Кротової, О. Романюк, Н. Філімонової та ін. Найбільш докладно методи й форми організації педагогічного спілкування в аудиторії іноземних студентів проаналізовано в публікаціях Н. Філімонової [8–11]. Деякі її положення, міркування ми вважаємо цінними в контексті нашого дослідження.

Водночас потребує осмислення досвід українських педагогів щодо можливостей та перспектив організації педагогічного спілкування зі студентами-іноземцями в поліетнічних групах, що відповідає реаліям освітнього процесу в Україні. Також відчувається гострий брак досліджень, присвячених технологіям організації педагогічного спілкування з іноземними студентами в процесі їх мовної підготовки.

*Метою статті* є виявлення особливостей педагогічного спілкування викладача української мови з іноземними студентами в поліетнічній групі на підготовчому етапі навчання.

Педагогічним спілкуванням вважають «специфічну міжособистісну взаємодію педагога та вихованця, яка забезпечує засвоєння знань та розвиток особистості в навчально-виховному процесі», що «є найважливішим елементом педагогічної діяльності, тому що без нього неможливе досягнення цілей викладання» [10]. Зокрема, А. Кузьмінський тлумачить педагогічне спілкування як сукупність методів і засобів, застосування яких забезпечує досягнення мети навчання та виховання й визначає характер взаємодії між двома головними суб'єктами педагогічного процесу [4, с. 143]. Відповідно, знання психологічних, змістових і процесуальних основ педагогічного спілкування характеризує високий рівень педагогічної майстерності викладача [1, с. 4].

У навчальному процесі іноземних студентів, особливо на підготовчому етапі, педагогічне спілкування здатне забезпечити «сприятливий соціально-психологічний клімат навчання, створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів у початковий період їх адаптації до нового соціокультурного середовища», «управління соціально-психологічними процесами в навчальних групах» [2, с. 52].

На етапі адаптації іноземних студентів до нового для них освітнього середовища викладачу необхідно будувати педагогічне спілкування з урахуванням специфічного – міжкультурного – характеру комунікацій студентів із викладачем. Тому «динаміка педагогічного спілкування і, в кінцевому підсумку, успішної адаптації залежать від знань, вмінь, навичок міжкультурного спілкування» [10].

В іноземній аудиторії педагогічне спілкування є одночасно і засобом адаптації іноземних студентів до нової освітньої системи, і засобом забезпечення та навчання міжкультурної комунікації [10]. Для цього викладач має враховувати етнопсихологічні, національно-культурні, психолінгвістичні особливості, що визначають комунікативну поведінку студентів-іноземців. Це вимагає від викладача мови додаткової кваліфікації як фахівця міжкультурної комунікації, особливо коли йдеться про організацію навчального процесу в інтернаціональних або поліетнічних групах. Адже, як слушно зауважує Т. Кротова, в умовах різної етнічної наповнюваності груп серед викликів є визначення не тільки методів і способів розв'язання адаптаційних труднощів іноземних студентів засобами мовного навчання з урахуванням їх етнокультурної специфіки, а й умов їх взаємодії в межах поліетнічної навчальної групи, створення методичних інструментів управління міжкультурною педагогічною взаємодією та мінімізації адаптаційних проблем у поліетнічному колективі [3, с. 6–7].

Складність педагогічних завдань, що постають перед викладачем мови в інтернаціональних навчальних групах, вимагають від нього додаткових зусиль і ще більшої майстерності. Тому деякі автори вважають мож-

ливим уникнення таких ситуацій шляхом створення моноетнічних груп. Так, на думку Н. Філімонової та О. Романюк, доцільним є поділ на окремі групи арабських і китайських студентів, оскільки вони належать до різних культур та потребують різного підходу. Авторки вважають, що створення моноетнічних груп забезпечить умови для більш успішного навчання мови й навіть дозволить зберегти здоров'я викладачам і студентам [10]. Утім, на практиці створення моноетнічних груп з іноземних студентів на підготовчому етапі навчання часто є неможливим з огляду на специфіку набору цього контингенту (зокрема, студенти прибувають на навчання протягом усього навчального року), а також з інших причин.

Навчання іноземних студентів в інтернаціональних групах, на наше переконання, є не лише вимушеним кроком, а має свої можливості та перспективи, що підтверджує власний педагогічний досвід авторів. Тому ми поділяємо думку Т. Кротової, що поліетнічність та полікультурність колективу створює умови для діалогу культур, що стає полем колективної праці й досягнення колективних результатів [3, с. 56].

Так, основний контингент іноземних студентів в українських вишах становлять вихідці з арабських країн, з країн Африки, Південної Америки, а також з Китаю. Вони належать до різних типів комунікативних культур, що може гостро відчувати недосвідчений викладач у процесі налагодження педагогічної взаємодії з ними. Так, за Р. Льюїсом [10], який класифікував культури за способом організації діяльності на моноактивні, поліактивні та реактивні, вихідці з арабських країн і країн Латинської Америки як представники поліактивних культур своєю поведінкою значно відрізняються від реактивних китайців або в'єтнамців.

Наприклад, студенти з арабських та латиноамериканських країн як представники поліактивних культур відрізняються своєю емоційністю, імпульсивністю, багатослівністю, непунктуальністю. Проте вони комунікабельні й здатні до імпровізації. Натомість, реактивні китайці та в'єтнамці ввічливі, доброзичливі, працездатні, наполегливі, пунктуальні. Однак вони мовчазні, воліють приховувати свої справжні почуття. При цьому представникам поліактивних та моноактивних культур важко спілкуватися між собою й легше – з представниками реактивних культур [6, с. 24].

Поліактивні студенти-араби, комунікабельні, емоційні, доволі ширі, вимагають до себе поважного ставлення. Вони прагнуть схвалення й болісно реагують на критику. Намагаються побудувати з викладачем дружні відносини, що може привести до втрати необхідної дистанції між студентом та викладачем. Для викладача в арабській аудиторії всі ці етнічні характеристики створюють певні труднощі, адже непунктуальність, емоційність, нетерпимість до критики вимагають від нього балансування між вимогливістю та товариськістю.

На відміну від арабських студентів, студенти-китайці більш дисципліновані, добре працюють у команді, а з іноземцями зазвичай ввічливі, дружелюбні та поступливі. Вплив конфуціанства (повага до старших), дао-

сизму (прагнення до здорового способу життя, великодушність), буддизму (прагнення гармонії, досягнення згоди) сприяють створенню дружелюбної робочої атмосфери на заняттях. На відміну від представників поліактивних культур, вони з повагою ставляться і до часу, і до простору. Іншими словами, є пунктуальними й не прагнуть скоротити дистанцію при спілкуванні з іншою людиною, поважаючи її власний простір.

Ці характерні особливості комунікативної поведінки іноземних студентів, що становлять основний контингент українських вишів, мають бути враховані викладачем української мови для налагодження успішної педагогічної взаємодії. Втім, робота в інтернаціональному колективі не лише вимагає додаткових зусиль викладача, а й має свої переваги, свій педагогічний потенціал. Відповідно, одним із головних завдань педагогічного спілкування стає організація «продуктивної психологічно комфортної взаємодії між студентами різних національностей в умовах поліетнічного навчального колективу, спрямоване на розвиток у студентів із різних країн толерантного та дружелюбного ставлення одне до одного» [3, с. 26].

Також навчання в поліетнічній групі посилює готовність іноземних студентів до міжкультурної комунікації, підвищуючи їх адаптивний потенціал. Взаємодія з представниками інших культур надає їм мотивації до активної співпраці як з представниками власної етнічної групи, так і зі студентами інших груп.

Наприклад, В. Логінова, зауважуючи, що арабським студентам властива вища здатність до групової адаптації в моноетнічному середовищі, тим не менше визнає, що, «попри насторожене сприйняття поліетнічного колективу, вони загалом демонструють продуктивну взаємодію зі студентами з інших країн. Водночас при цьому в них переважають не лише такі стратегії поведінки, як компроміс, уникання, а й співробітництво та суперництво. Також у міжетнічній взаємодії арабські студенти стають більш упевненими в собі, виявляють самостійність... У них ... починає виявлятися прагнення до незалежності суджень, наполегливість у відстоюванні власної точки зору», які, щоправда, можуть переростати і в агресивність [5, с. 52].

Від викладача потрібні певні педагогічні зусилля, щоб спрямувати почуття суперництва, що виникає в арабських студентів у поліетнічній групі щодо студентів з інших країн, у річище продуктивної конкуренції. А старанність та пунктуальність, притаманні студентами із Китаю, можуть наслідуватися їх арабськими колегами. Водночас, навчання китайських студентів разом з комунікабельними арабськими студентами дає змогу викладачу залучати їх до інтерактивної комунікації, уникаючи таким чином небезпеки «безособистісно-сухого» заняття.

Деякі дослідники також переконані, що процес адаптації та навчання іноземних студентів проходить ефективніше в поліетнічній групі, що стимулює іноземних студентів однорідної локальної моноетнічної групи до активної взаємодії в процесі навчання, а студентів різних етнічних груп – до співпраці або добросовісної конкуренції [7].

Однак це не передбачає уніфікації змістового наповнення навчального процесу або методичного інструментарію викладача в інтернаціональній групі. Методи, форми та прийоми навчання потрібно обирати відповідно до когнітивного стилю етнічного контингенту, його національних дидактичних традицій [3, с. 53]. Відповідність форм і засобів організації навчального процесу етнопсихологічним особливостям студентів створює додаткову мотивацію для навчання.

Не менш важливим є врахування національних дидактичних традицій, також зумовлених етнокультурною специфікою. Так, у національній системі шкільної освіти в Китаї пріоритетними видами мовної діяльності є читання та письмо. Тому заучування та імітування не викликають труднощів у студентів-китайців, проте для більшості з них надзвичайно складним стає формування навичок говоріння, сприйняття на слух. Це також стосується творчих завдань, що потребують мисленнєвої активності, наприклад: висловити свою думку, надати оцінку, зробити висновок. Такі навички необхідно формувати й розвивати поступово та системно, починаючи з підготовчого етапу навчання.

Китайським студентам складно висловити своє ставлення, зробити висновки, адже система виховання в цій країні заснована на схильнні перед авторитетом старшого – викладача. Також реактивні китайські студенти не схильні до гри та імпровізації. Спонукаючи до цього їх можуть спілкування та взаємодія на заняттях з представниками поліактивних культур – арабами й латиноамериканцями.

**Висновки.** Таким чином, організація педагогічного спілкування з іноземними студентами в поліетнічних групах вимагає від викладача мови не лише належної психолого-педагогічної підготовки, а й міжкультурної компетентності. Робота в поліетнічних групах, попри поширену думку про її складність для викладача, має незаперечний педагогічний потенціал, зумовлений можливістю налагодження продуктивної взаємодії не лише між викладачем і студентами, а й між самими студентами як суб'єктами міжкультурної комунікації.

Перспективу подальших досліджень становитиме визначення найбільш ефективних методів навчання української мови іноземних студентів в поліетнічних групах.

#### Список використаної літератури

1. Беляєва О. М. Імідж викладача вишу: комунікативний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 2. С. 37–40. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2015\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2015_2_10) (дата звернення: 10.01.2018).
2. Дрокина С. В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов. *Материалы Всероссийского семинара*. Томск : Изд-во ТПУ, 2008. Т. 2. С. 51–55.
3. Кротова Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2014. 238 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.

5. Логинова В. В. Психологические особенности взаимодействия и поведения иностранных студентов в образовательной среде российского вуза (на материалах исследования китайцев и арабов). *Вестник Московского областного университета. Серия: «Психологические науки»*. 2008. № 3. С. 45–58.

6. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию : пер. с англ. 2-е изд. Москва : Дело, 2001. 448 с.

7. Тарабановская Е. А., Крестов А. В., Куркин М. М. Студент-иностранец в образовательном процессе российского вуза: результаты эмпирического исследования. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/138/Action138-9832.pdf> (дата обращения: 10.01.2018).

8. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Имидж как часть профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного. *Известия ВолгГТУ. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»*. 2013. Вып. 12. № 2 (105). С. 37–40.

9. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза : монография / под ред. Н. Ю. Филимоновой ; ВолгГТУ. Волгоград, 2009. 186 с.

10. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/en/theory-and-methods-of-teaching-c112/11947-c112-017> (дата обращения: 10.01.2018).

11. Филимонова Н. Ю. Педагогическое общение как специфическая форма взаимодействия субъектов общения: стремление к диалогу. *Современные направления теоретических и прикладных исследований* : сб. науч. тр. Одесса, 2006. С. 63–68.

*Стаття надійшла до редакції 16.02.2018.*

---

**Мантуло Н. Б., Сергиенко Г. А. Особенности педагогического общения преподавателя украинского языка с иностранными студентами в полиэтничной группе на подготовительном этапе обучения**

*В статье рассматриваются основные подходы к организации педагогического общения преподавателя украинского языка с иностранными студентами в полиэтничной группе на подготовительном этапе обучения. Обосновывается, что работа в полиэтничных группах, вопреки распространенному мнению о ее сложности для преподавателя, имеет неоспоримый педагогический потенциал, обусловленный возможностью налаживания продуктивного взаимодействия не только между преподавателем и студентом, но и между самими студентами как субъектами межкультурной коммуникации.*

**Ключевые слова:** украинский язык, педагогическое общение, иностранные студенты, межкультурная коммуникация, полиэтничная группа, адаптация.

**Mantulo N., Sergienko G. Peculiarities of Pedagogical Communication of Ukrainian Language Teacher with Foreign Students in Multiethnic Groups at Preparatory Stage of Instruction.**

*The article deals with main approaches to organization of pedagogical communication of Ukrainian language teacher with foreign students in multiethnic group at preparatory stage of instruction.*

*In foreign language classroom environment, pedagogic communication is an adaptation tool for foreign students to the new educational system as well as a support tool for formation of cross-cultural communication. For successful implementation of pedagogical communication the teacher has to take into consideration ethic and psychological, national and cultural, psycholinguistic aspects of foreign students that determine communication behavior.*

*The article proves that teaching in multiethnic groups has significant pedagogical potential, whereas it is commonly associated with difficulties for teachers. This pedagogical po-*

*tential is actualized through creation of interaction between the teacher and the students as well as the students themselves as they are constituents of cross-cultural communication.*

*The article states that studying in multiethnic classroom environment strengthens the readiness of foreign students to cross-cultural communication and generates conditions for increasing their adaptation potential. Interaction between representatives of diverse cultures motivates them to active cooperation with representatives of the same ethnic group as well as with students with different ethnic origin.*

*Pedagogical methods, forma and technics of teaching in multiethnic groups should be selected according to the cognitive style of the students, their national didactic traditions. It is important to take into consideration the peculiarities of national didactic traditions that are formed on the ground of ethical and cultural features of the students.*

*The organization of pedagogical communication of teachers with foreign students in multiethnic groups requires from the teacher the appropriate psychological and pedagogical skills as well as cross-cultural competency.*

**Key words:** *Ukrainian language, pedagogic communication, foreign student, cross-cultural communication, multiethnic group, adaptation.*



**І. М. МЕЛЬНИЧУК**

доктор педагогічних наук, професор

**М. З. ПАШКО**

кандидат педагогічних наук, викладач

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені

І. Я. Горбачевського МОЗ України»

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті здійснено аналіз особливостей формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів. Встановлено, що основою професійної етики медичного працівника є сукупність знань, умінь та навичок, здобутих у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти. Підсумовано, що професійно-етична компетентність медичних працівників з вищою освітою – це сукупність моральних цінностей та етичних норм, які стали внутрішніми особистісними переконаннями та спрямовують професійну діяльність лікарів на формування й відтворення морально-етичних вимог суспільства. Узагальнено, що формування професійно-етичної компетентності майбутнього лікаря в процесі підготовки в медичному закладі вищої освіти передбачає становлення й розвиток особистості завдяки з'ясуванню психології власної поведінки, розвитку логічного мислення, уміння спілкуватися; визначенню сутнісних характеристик суспільства, законів і принципів взаємодії між ними, місця й ролі людини в суспільстві, розуміння сенсу людського буття. Визначено актуальність формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів.*

**Ключові слова:** компетентність, майбутні лікарі, медична етика, професійно-етична компетентність.

Модернізація освітнього процесу позначилася на впровадженні в життя нових ідей, а також нових вимог до особистості майбутнього фахівця галузі медицини. В умовах розвитку сучасної медичної освіти триває пошук парадигми навчання, що відповідала б умовам і світовим стандартам. Тому очевидним питанням є створення науково-гуманістичної системи навчання, обов'язковим компонентом якої має бути формування професійно-етичної компетентності майбутнього лікаря – сукупності моральних цінностей та етичних норм, які стали внутрішніми особистісними переконаннями й спрямовують професійну діяльність лікарів на формування та відтворення морально-етичних вимог суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми та на які спирається автор з окресленої проблеми, свідчить, що від початку ХХІ ст. багато науковців у сфері педагогіки розглядали питання формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів. Вітчизняні дослідники в цьому контексті вивчали особливості підготовки студентів – майбутніх лікарів у вищих медичних закладах освіти. Вони приділяли увагу таким аспектам: вихованню гуманності в студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки (О. Андрійчук [1]);

особливостям виховання морально-етичної культури майбутнього лікаря в умовах медичного вишу (М. Асламова [2]); формуванню професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах (Ю. Колісник-Гуменюк [4; 5]); проблемам професійної етики майбутніх медичних сестер у навчально-виховному процесі медичного коледжу (О. Кравченко [6]); особливостям професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів [7] та інтеграції загальнонаукових підходів до формування професійної компетентності майбутніх лікарів (І. Мельничук [8]). Однак цілеспрямованої концентрації уваги на проблемі формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів не визначено в сучасних дослідженнях.

*Мета статті* полягає у визначенні основних особливостей формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів, що окреслює цей феномен як педагогічну проблему.

Своєрідним орієнтиром у підготовці майбутнього медичного персоналу з вищою освітою є спрямування викладачів на формування особистості та різних аспектів професійної компетентності фахівця, які виявлятимуться у сфері його професійної діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутніх лікарів здійснюється під час навчання в медичних закладах вищої освіти (ЗВО), особливо в процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін. Як результат – у студентів формується сучасний світогляд, розвивається відчуття порядності, відповідальності, наполегливості, співчутливості, людяності, тобто їхньої гуманістичної спрямованості. Під гуманістичною спрямованістю розуміють позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби: людяність, працелюбність, чесність, чуйність, патріотичність, які реалізуються в межах своєї професії [1, с. 12]. Гуманістична спрямованість студентів-медиків передбачає розуміння та внутрішнє прийняття цілей і завдань їхньої майбутньої гуманної діяльності, інтересів, ідеалів, установок, поглядів, переконань.

Важливим завданням викладачів гуманітарних дисциплін у медичних ЗВО є формування національно-патріотичних рис студентів – майбутніх лікарів, яке відбувається завдяки формуванню духовного світу особистості людини в умовах розбудови державності; урахуванню основних засад становлення та розвитку особистості, переконань; тренуванню й збагаченню пам'яті, розвитку громадянського мислення, виробленню свідомого ставлення до навчання, самоосвіти; формуванню в особистості громадянської гідності, вияву позитивних емоцій [5, с. 74]. Ця проблема стосується й формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів, оскільки саме педагоги репрезентують виховну функцію суспільної формації.

Викладачі вищих медичних закладів освіти покликані використовувати різні способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для організації навчального процесу та вдосконалення професійної підготовки студен-

тів-медиків, у процесі якого повинні бути створені умови для цілеспрямованого формування й розвитку професійно-етичних цінностей майбутніх лікарів.

Етика (від грец. той, що стосується моралі) – філософська наука, що вивчає мораль, з'ясовує її місце в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії, за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо [3, с. 119].

Розглядаючи особливості формування професійної етики як основи професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів і проектуючи модель цього процесу, враховуємо різні наукові підходи [8], одним з яких є культурологічний підхід. Він дає змогу розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців медицини як сукупність культурних компонентів на широкому культурному тлі соціуму з урахуванням культурної ситуації. Відповідно, процес професійної підготовки майбутніх лікарів має сприяти створенню оптимальних умов засвоєння загальнолюдської й національної культури, усвідомленню самореалізації особистістю культурних потреб, інтересів і здібностей.

Одним із важливих аспектів професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів є оптимізація діалогічної взаємодії на рівні «лікар – пацієнт» [7]. Тому медична етика як вид професійної етики розглядає принципи регулювання відносин на різних рівнях («лікар – лікар», «лікар – медичний персонал», «лікар – пацієнт та його родичі» тощо), а також норми поведінки медичних працівників. Напевно, жодна професія, крім, власне, медичної, не має такої авторитетної історичної традиції в осмисленні її етичних начал щодо обов'язку перед пацієнтом і суспільством. Основні цінності лікарської етики: милосердя, гуманність, любов і турбота, співчуття, доброзичливість, працьовитість, чемність.

Навчання міжособистісної взаємодії сприяє мотивація студентів до опанування вмінь і навичок організації оптимальних та ефективних відносин у майбутній професійній діяльності лікаря. У межах діалогу між викладачем і студентом здійснюється культурний розвиток особистості, набуття досвіду культурної поведінки, надання допомоги й підтримки в культурній самоідентифікації та самореалізації творчого потенціалу майбутнього лікаря [6, с. 218].

Культура педагогічної взаємодії на рівні «викладач – студент» спрямована на формування професійної компетентності майбутніх лікарів, важливим складником якої є етична культура. Від рівня етичної культури залежить не лише рівень авторитету лікаря як грамотного фахівця, а й просто культурної людини.

Важливою характеристикою сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів є вияв ними професійної культури. Етичний складник професійної культури особистості лікаря є центральним і характеризує сформованість морально-етичної культури фахівця медицини, відображає єдність процесів створення, оволодіння, використання, ана-

лізу, удосконалення професійно-етичних цінностей. Етичний компонент професійної культури – це система морально-етичних якостей, які є регулятором соціальних відносин. У ній, як і в загальній та етичній культурі, існують початкові, найбільш загальні, обґрунтовані загальнолюдськими правилами уявлення про культурно, етично, релігійно, соціально верифіковані способи діяльності – норми. Професійні норми зафіксовано в професійно-етичних кодексах. Однак, зважаючи на сучасну наукову й соціокультурну ситуацію, норми медичної діяльності становлять проблему наукових досліджень. Морально-етичну культуру особистості лікаря науковці визначають як інтегративний особистісний феномен, який відображає готовність фахівця до здійснення професійної діяльності. Через специфічність сучасного стану медицини лікар не лише використовує чинні деонтологічні кодекси, а й змушений створювати власні. Це посилює роль особистості лікаря в професійній діяльності фахівця медицини [2, с. 260].

Таким чином, професійно-етичну компетентність майбутніх лікарів розглядаємо як сукупність професійних знань, умінь та навичок, особистих професійних якостей, що визначають готовність майбутніх лікарів до професійної діяльності. Науковці, говорячи про професійно-етичну культуру медиків, додають до цього переліку ще й професійну мотивацію, самовдосконалення, професійно-етичне виховання, професійно-етичний обов'язок, солідарність, професійно-етичну відповідальність, взаємодопомогу, толерантність, співчуття [5, с. 34], а також психологічну культуру як турботу людини про своє психічне здоров'я, що передбачає пізнання себе й інших, культуру поведінки та спілкування, а також естетичну культуру.

Дослідники використовують різні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх лікарів [8], до формування медичної етики як засадничого складника професійно-етичної компетентності. Так, аксіологічний підхід, застосований для формування професійної етики майбутніх фахівців медицини, передбачає гуманістичну орієнтацію освіти, яка пов'язана з набуттям студентами соціокультурного досвіду. Згідно з аксіологічним підходом, людина – найвища цінність суспільства. Особистість майбутнього лікаря розвивається шляхом оволодіння медичною культурою та професійною етикою як системою цінностей [6, с. 218].

Науковці поєднують етичні закони й позиції в медицині з моральними основами особистості майбутніх лікарів. Прикладною частиною концептуального вчення про медичну етику є деонтологія – своєрідний статут професійних обов'язків медичного персоналу. Хоча етичні принципи в медицині тісно пов'язані між собою, проте кожному медичному фаху притаманні свої професійні, а отже, й етичні відмінності [4, с. 178].

Медична етика має внутрішній зв'язок з професійною компетентністю, тому формується у лікарів, медичних сестер як професійно-етична компетентність. Поєднання моральних якостей з професійними знаннями, навичками й досвідом створює своєрідну доміную, яка реалізується під час виконання професійного обов'язку. Професійна медична мораль має

відповідні кодекси певних положень стосовно трудової діяльності, які сприяють виробленню в медичного персоналу здатності до моральної орієнтації в складних ситуаціях, які вимагають морально-ділових і соціальних якостей [4, с. 180].

У процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів важливе місце посідає комунікативна культура, оскільки вона поєднує професійні та комунікативні якості фахівця медицини [7]. Майбутній лікар повинен спрямувати комунікативну взаємодію з пацієнтом на пошук та реалізацію вирішення конкретних питань з проблем здоров'я. У психологічному аспекті для фахівця важливою є безкорисливість у його прагненні допомогти пацієнту. У цьому разі він виступає в ролі психолога, а тому йому необхідні володіння емоційною рівновагою та вмінням гарного оратора.

Професійне спілкування – це не лише опанування термінів професійної мови, а й навчання етичних принципів і психологічних основ ділової комунікації як загального підґрунтя формування духовних якостей майбутніх фахівців; опанування мовою окремої галузі, що є необхідним аспектом навчання [5, с. 34]. У вирішенні будь-яких нестандартних ситуацій чи проблем медичний працівник повинен оволодіти мистецтвом створення діалогічного контакту зі співрозмовником. Мистецтво спілкування з пацієнтами та колегами з питань здоров'я і здоров'язбереження студенти-медики опановують протягом кількох років навчання та лікарської практики.

Враховуючи всі вищезазначені особливості професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів, погоджуємося з думкою Ю. Колісник-Гуменюк [5, с. 35–36], що важливу роль у підготовці фахівців медицини відіграє формування професійно-етичної культури медичних працівників – сукупності моральних цінностей та етичних норм, які стали внутрішніми особистісними переконаннями й спрямовують професійну діяльність медиків на формування та відтворення морально-етичних вимог суспільства. Саме професійно-етична культура наповнює професійним змістом процеси діяльності й посилює загальнокультурну спрямованість, відображаючи досягнутий у ній рівень майстерності та формуючи відповідальне ставлення до праці, відтак свідчить про сформованість професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів.

**Висновки.** Здійснений теоретичний аналіз особливостей формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців медицини свідчить, що становлення майбутнього лікаря відбувається шляхом усвідомлення студентами певних цінностей, безпосередньо пов'язаних з розкриттям інтелектуальних, духовних, моральних особливостей людини. Набуття професійно-етичних цінностей виявляється в діяльності майбутніх лікарів, характеризує максимальний ступінь розвитку їхніх особистісних і професійних якостей та властивостей.

Формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у процесі підготовки в медичному ЗВО передбачає становлення й розвиток

особистості завдяки таким чинникам: з'ясування психології власної поведінки, розвитку логічного мислення, вміння спілкуватися; визначення сутнісних характеристик суспільства, законів і принципів взаємодії між ними, місця й ролі людини в суспільстві, розуміння сенсу людського буття; освоєння надбань світової та вітчизняної культури, закономірностей історичного розвитку своєї батьківщини й суспільства. Така підготовка не лише допомагає студентам – майбутнім лікарям адекватно оцінити можливості своєї самореалізації, а й впливає на формування їхніх професійно-світоглядних якостей, забезпечує координацію всіх ланок соціально-психологічної готовності до ефективного виконання професійної діяльності, є системотвірним чинником, що об'єднує складові фахової підготовки, визначає гуманістичну спрямованість усього освітнього процесу [5, с. 77–78].

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у визначенні раціонального співвідношенні теоретичного та практичного навчання майбутніх лікарів, виховання конкурентоспроможних фахівців з метою формування в них професійно-етичних якостей.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 19 с.
2. Асламова М. В. Виховання морально-етичної культури майбутнього лікаря в умовах медичного вишу. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2016. Т. 16. Вип. 2. С. 258–261.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Колісник-Гуменюк Ю. І. Морально-етична складова професійної культури медичних працівників. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків : НТУ «ХП», 2010. С. 177–182.
5. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів : Край, 2013. 296 с.
6. Кравченко О. П. Формування професійної етики майбутніх медичних сестер у навчально-виховному процесі медичного коледжу: методологічні підходи. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2013. Вип. 38. С. 218–221.
7. Мельничук І. Особливості професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів до використання медичної термінології. *Pielegniarstwo Polskie / Polish Nursing*. 2016. № 4 (62). Р. 88–591.
8. Melnychuk I. M. Integration of general scientific approaches towards formation of professional competence of future doctors. *European Humanities Studies: State and Society*. 2016. № 1. Р. 291–301.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2018*

---

#### **Мельничук І. М., Пашко М. З. Формирование профессионально-этической компетентности будущих врачей как педагогическая проблема**

*В статье проанализированы особенности формирования профессионально-этической компетентности будущих медиков. Установлено, что основой профессиональной этики медицинского работника является совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе изучения гуманитарных дисциплин в заведениях высшего образования. Определено, что профессионально-этическая компетентность медицинских работников с высшим образованием – это совокупность моральных ценно-*

стей и этических норм, которые стали внутренними убеждениями и нацеливают профессиональную деятельность врачей на формирование и олицетворение морально-этических потребностей общества. Обобщено, что формирование профессионально-этической компетентности будущего врача в процессе подготовки в медицинском заведении высшего образования предусматривает становление и развитие личности благодаря определению психологии личного поведения, развития логического мышления, умения общаться; определения значимых характеристик общества, законов и принципов взаимодействия между ними, места и роли человека в обществе, понимания смысла человеческого бытия. Определена актуальность формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей.

**Ключевые слова:** компетентность, будущие врачи, медицинская этика, профессионально-этическая компетентность.

### **Melnychuk I., Pashko M. Forming of Future Doctors' Professional and Ethical Competence as Pedagogical Problem**

*The article analyzes the peculiarities of forming of future doctors' professional and ethical competence. It is determined, that the basis of medical worker professional ethics is a set of knowledges, skills and abilities, which are obtained in the process of studying humanitarian disciplines in higher educational institutions. It is summarized, that professional and ethical competence of higher educated medical workers is a combination of moral values and ethical norms, which became internal personal convictions and direct the professional activity of doctors on the formation and reproduction of the moral and ethical requirements of society. It is generalized, that forming of future doctor's professional and ethical competence in the process of training in medical higher educational institution provides the formation and development of personality through the elucidation of the psychology of one's own behavior, development of logical thinking, ability to communicate; the definition of essential characteristics of society, laws and principles of interaction between them, places and roles of human in society, understanding of meaning of human existence. The relevance of forming of future doctors' professional and ethical competence is defined.*

*The theoretical analysis of the peculiarities of forming the professional and ethical competence of future specialists in medicine shows that the future of the physician is formed by the students' awareness of certain values directly related to the disclosure of the intellectual, spiritual, and moral features of man. The acquisition of professional and ethical values is manifested in the work of future physicians, characterizing the maximum degree of development of their personal and professional qualities and properties.*

**Key words:** competence, future doctors, medical ethics, professional and ethical competence.

УДК [378.147.091.3:005.332.4]:615.1

Г. М. МОРОЗ

викладач

Лінгвістичний центр факультету іноземних мов  
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

## УНІВЕРСАЛЬНІ КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті проаналізовано рівні критеріїв конкурентоспроможності майбутніх молодих фахівців: високий, середній та низький. Розроблено критерії розвитку конкурентоспроможності молодих фахівців фармацевтичної галузі в процесі професійної підготовки, які охарактеризовані за допомогою сукупності показників. Визначено структурні компоненти побудови критеріально зорієнтованої моделі конкурентоспроможності молодого фахівця.*

**Ключові слова:** високий рівень, середній рівень, низький рівень, критерії, показники, структурні компоненти конкурентоспроможної моделі фахівця.

Вища освіта в Україні повинна бути якісною, майбутній фахівець мусить уміти постійно розвиватись і самовдосконалюватись, щоб роботодавець був впевнений у його компетентності та професіоналізмі, а заклади вищої освіти повинні звертати увагу на аспекти професійної підготовки студентів з урахуванням умов зовнішнього середовища, зокрема вимог ринку праці.

У зв'язку із цим навчальний процес потребує вдосконалення, що можливо тільки шляхом упровадження методів активізації навчання.

Таким чином, перед викладачами постає завдання обґрунтування вибору найбільш ефективних методів навчання, які здатні забезпечити індивідуалізовану підготовку спеціалістів з урахуванням їхньої мобільності та ефективності, вирішення актуальних питань практичної діяльності.

Практичні заняття повинні бути конкретизовані, комплексно спрямовані на набуття професійно орієнтованих практичних умінь та навичок. Не повинно бути явного розриву між теорією та практикою, тому практика є широким полем перевірки теоретичних знань, накопичених студентами в закладі вищої освіти та становить підґрунтя для поглибленого засвоєння проблем, що мають місце у відповідній сфері [3, с. 46].

Міністерство освіти і науки України вважає, що питання якості професійно-практичної підготовки, формування праксеологічних умінь у закладі вищої освіти має стати одним з найважливіших показників його ефективної діяльності не лише при проходженні процедури ліцензування й акредитації, а й при проведенні поточних перевірок [6, с. 14].

**Мета статті** – обґрунтування та визначення універсальних критеріїв розвитку моделі конкурентоспроможного майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.



Відповідно до завдань дослідження розроблено критерії розвитку конкурентоспроможності майбутніх молодих фахівців, виходячи з того, що її рівень визначається сформованістю структурних компонентів останньої.

Оскільки критерії – підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, визначено критерій як суттєву ознаку, на основі якої розрізняється рівень професійного розвитку майбутнього фахівця залежно від змісту педагогічного впливу. Вважаємо, що конкурентоспроможність майбутнього фахівця можна оцінити на підставі критеріїв, які співвідносяться зі структурними компонентами конкурентоспроможності майбутніх молодих спеціалістів і в сукупності характеризують зміст поняття нашого дослідження. Кожний критерій охарактеризовано за допомогою сукупності показників. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь [7, с. 305]. Отже, критерій і показник співвідносяться як загальне й часткове, конкретне.

Спираючись на думку Є. Зеєр [2, с. 56], вважаємо, що в контексті цього дослідження буде ефективним використання ідеї побудови критеріально зорієнтованої моделі конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Ці структурні компоненти конкурентоспроможності слугують як векторами професійної підготовки, так і критеріями, які дають змогу стежити за ефективністю процесу підготовки щодо конкретного параметра формування конкурентоспроможності.

Отже, наведемо перелік критеріїв, за яким ми будемо описувати стан сформованості конкурентоспроможності майбутніх фахівців:

1. *Рефлексивний* – включає в себе прагнення до саморозвитку та самоаналізу.
2. *Рефлексивно-оцінний* – забезпечує управління професійним зростанням, саморозвитком та самоаналізом.
3. *Ціннісний* – включає в себе цінності, ідеали, свою позицію.
4. *Ціннісно-мотиваційний* – включає в себе ціннісні орієнтації, мотиви, спрямованість, що актуалізують потребу в самоактуалізації, саморозвитку особистості.
5. *Когнітивний* – визначає систему знань, якими повинен володіти конкурентоспроможний фахівець.
6. *Мотиваційно-когнітивний* – забезпечує мотивацію навчально-професійної діяльності, потребу в оволодінні професією й саморозвитку.
7. *Когнітивно-діяльнісний* – визначатиме наявність знань теоретичного й технологічного характеру в будь-якій галузі та фахових умінь.
8. *Діяльнісний* – передбачає визначення кола компетентності, умінь, навичок та здатності.
9. *Особистісний* – включає в себе емоційний інтелект, уміння та рішучість.
10. *Особистісно-діяльнісний* – включає в себе прагматичність, мобільність, активність та оптимізм.
11. *Аксіологічний* – включає в себе мотивацію на успіх, невдачу, потреби самоактуалізації та саморозвитку.

12. *Практиологічний* – відображає поведінкові компетенції особистості, креативність та навички пізнання інших людей.

13. *Професійно-діяльнісний* – передбачає сформованість професійних компетентностей і майстерності та містить такі компоненти:

а) *професійну*, що охоплює компетенцію фахівця, якого визначають професіоналом, прагнення до особистісних досягнень;

б) *діялісну*, яка спрямована на предмет праці, соціальне середовище та на себе, творче ставлення до справи;

в) *адаптаційну*, яка визначається процесами перебудови поведінки особистості у відповідь на нові вимоги середовища.

Відповідно до традиційних підходів щодо створення критеріальної бази, на підставі теоретичного аналізу й визначення практичного досвіду визначено рівні сформованості конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Загалом під «рівнем» розуміємо ставлення студентів вищих і нижчих ступенів розвитку структур повних об'єктів, процесів [7, с. 401]. Основний зміст *рівня конкурентоспроможності майбутніх молодих спеціалістів фармацевтичної галузі* визначаємо як ступінь наявності в них рис, якостей та властивостей, що окреслені вище.

Розглянемо деякі з розроблених вище критеріїв конкурентоспроможності, які поділяються на високий, середній та низький рівні (табл. 1).

Таблиця 1

### Критерії та рівні сформованості конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі

Критерій	Рівень	Характеристика
1	2	3
11. Аксіологічний	Високий	– наявність мотивів до успіху/невдачі, а також потреба в незалежності/автономії; – усвідомлення ціннісних спрямованості й умотивованості особистості, її діяльності та вчинків; – наявність мотивів до внутрішньої спонукальної сили особистості, потреби самоактуалізації, самовдосконалення, конкурентоспроможну поведінку, саморозвитку, самоствердження, самореалізацію, організованість, готовність до оперативної зміни спрямованості професійної діяльності
	Середній	– достатньо сформовані мотиви до успіху/невдачі, а також потреба в незалежності/автономії; – нестійке усвідомлення ціннісних спрямованості й умотивованості особистості, її діяльності та вчинків; – достатньо сформовані мотиви до внутрішньої спонукальної сили особистості, потреби самоактуалізації, самовдосконалення, конкурентоспроможну поведінку, саморозвитку, самоствердження, самореалізацію, організованість, готовність до оперативної зміни спрямованості професійної діяльності
	Низький	– недостатньо визначені мотиви до успіху/невдачі, а також потреба в незалежності/автономії; – неусвідомлення ціннісних спрямованості й умотивованості особистості, її діяльності та вчинків;

## Продовження табл. 1

1	2	3
		– недостатньо визначені мотиви до внутрішньої спонукальної сили особистості, потреби самоактуалізації, самовдосконалення, конкурентоспроможну поведінку, саморозвитку, самоствердження, самореалізацію, організованість, готовність до оперативної зміни спрямованості професійної діяльності
12. Праксіологічний	Високий	– високий рівень поведінкової компетенції особистості, що забезпечує її професійну діяльність; – наявність умінь та навичок пізнання інших людей, прагнення до постійного професійного зростання; – наявність мотивів до творчості в діяльності й креативності, поновлення знань; – усвідомлення необхідності розв’язання соціально значущих завдань особистості, відповідальності та здатності до соціальної адаптації
	Середній	– достатній рівень поведінкової компетенції особистості, що забезпечує її професійну діяльність; – на достатньому рівні сформовані вміння та навички пізнання інших людей, прагнення до постійного професійного зростання; – достатньо сформовані мотиви до творчості в діяльності й креативності, поновлення знань; – неусвідомлення необхідності розв’язання соціально значущих завдань особистості, відповідальності та здатності до соціальної адаптації
	Низький	– недостатній рівень поведінкової компетенції особистості, що забезпечує її професійну діяльність; – недостатні вміння та навички пізнання інших людей, прагнення до постійного професійного зростання; – недостатньо визначені мотиви до творчості в діяльності й креативності, поновлення знань; – неусвідомлення необхідності розв’язання соціально значущих завдань особистості, відповідальності та здатності до соціальної адаптації
13. Професійно-діяльнісний: а) професійна компонента; б) діялісна компонента; в) адаптаційна компонента	Високий	– наявність професійної компетентності, які дають змогу вирішувати галузеві завдання; – усвідомлення необхідності набуття фахівцем професійної майстерності; а) наявність професіоналізму діяльності, знань, умінь навичок і компетенцій фахівця; б) усвідомлення готовності приймати відповідальні рішення, орієнтації на якість і ефективність; – наявність системного бачення проблем, творчого ставлення до справи; в) наявність мотивів до пристосування фахівця до нових професійних, соціальних і організаційно-педагогічних умов праці, спрямованого на набуття людиною своєї цілісності шляхом інтеграції особистісної, соціальної й культурної сфер життєдіяльності

Продовження табл. 1

1	2	3
	Середній	<p>– достатня наявність професійної компетентності, які дають змогу вирішувати галузеві завдання;</p> <p>– нестійке усвідомлення необхідності набуття фахівцем професійної майстерності;</p> <p>а) на достатньому рівні сформований професіоналізм діяльності, знань, умінь навичок і компетенцій фахівця;</p> <p>б) нестійке усвідомлення готовності приймати відповідальні рішення, орієнтації на якість і ефективність;</p> <p>– на достатньому рівні сформована здатність системного бачення проблем, творчого ставлення до справи;</p> <p>в) достатньо сформовані мотиви до пристосування фахівця до нових професійних, соціальних і організаційно-педагогічних умов праці, спрямованого на набуття людиною своєї цілісності шляхом інтеграції особистісної, соціальної і культурної сфер життєдіяльності</p>
	Низький	<p>– недостатній рівень професійної компетентності, які дають змогу вирішувати галузеві завдання;</p> <p>– неусвідомлення необхідності набуття фахівцем професійної майстерності;</p> <p>а) недостатньо визначені мотиви до професіоналізму діяльності, знань, умінь навичок і компетенцій фахівця;</p> <p>б) неусвідомлення готовності приймати відповідальні рішення, орієнтації на якість і ефективність;</p> <p>– недостатній рівень системного бачення проблем, творчого ставлення до справи;</p> <p>в) недостатньо визначені мотиви до пристосування фахівця до нових професійних, соціальних і організаційно-педагогічних умов праці, спрямоване на набуття людиною своєї цілісності шляхом інтеграції особистісної, соціальної і культурної сфер життєдіяльності</p>

**Висновки.** Аналіз теоретичних засад дослідження дав змогу визначити організаційно-педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі: створення акмеологічного середовища, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів як передумови саморозвитку й самовдосконалення для професійного зростання та успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності; формування особистісних професійно значущих якостей майбутніх спеціалістів фармацевтичної сфери як конкурентоспроможних фахівців. Необхідно організувати діяльність майбутніх фахівців, спрямовану на оволодіння конкурентоспроможними в фаховому бутті способами, формами й засобами, які дозволяють майбутнім фахівцям досягти розвивальних, виховних і дидактичних цілей; неперервно стимулювати студентів до оволодіння професійно важливими якостями конкурентоспроможних фахівців фармацевтичної галузі.

#### Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання : курс лекцій. Київ, 1993. 220 с.

2. Зеер Э. Ф. Практикум по психологии профессиональной школы. Свердловск, 1990. 117 с.
3. Кузьминский А. И. Педагогика вищої школи : навч. посібник. Київ, 2005. 485 с.
4. Кэмпбелл Р. Макконнелл. Экономика: принципы, проблемы и политика : в 2 т. Москва, 1992. Т. 2. 686 с.
5. Леган І. Конкуренція і конкурентоспроможність на ринку праці: концептуалізація базових понять. *Інноваційна економіка*. 2012. № 2 (28). С. 105–109.
6. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36.
7. Психологический словарь-справочник / М. Демченко, Л. Кандыбович. Минск, 2004. 576 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2018

**Мороз Г. Н. Универсальные критерии развития конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической отрасли в процессе профессиональной подготовки**

*В статье проанализированы уровни критериев конкурентоспособности будущих молодых специалистов: высокий, средний и низкий. Разработаны критерии развития конкурентоспособности молодых специалистов фармацевтической отрасли в процессе профессиональной подготовки, которая охарактеризована совокупностью показателей. Определены структурные компоненты создания критериально-ориентированной модели конкурентоспособности молодого специалиста.*

**Ключевые слова:** *высокий уровень, средний уровень, низкий уровень, критерии, показатели, структурные компоненты конкурентоспособной модели специалиста.*

**Moroz G. Universal Criteria for the Development of Future Specialists' Competitiveness at the Pharmaceutical Sphere in the Process of Professional Training**

*The article analyzes the levels of competitiveness's of future young specialists: high, medium, low.*

*Criteria for the development of young specialists' competitiveness at the Pharmaceutical Branch in the process of professional training have been developed which are characterized by a set of models. The structural components of the creation of the relationship oriented criteria of the competitive model of a young specialist have been determined. Analysis of theoretical foundations of the research allows to define organizational-pedagogical conditions of formation of future specialists' competitiveness at the Pharmaceutical Branch: creation of acmeological environment which ensures the actualization of the creative potential of students as a preface to self-development and self-improvement for the professional growth and successful self-fulfillment in future professional activities; the formation of personal, professionally significant qualities of future specialists at the Pharmaceutical Branch as competitive specialists.*

*It is necessary to organize activities of future specialists aimed at mastering competitive features by means that allow students to achieve professionally important qualities of competitive pharmaceutical professionals. Thus, the competitive specialist has motives for the internal stimulating power of the individual, the need for self-actualization, self-improvement, readiness for operational change of the professional activity.*

*The value of reflexion is determined which unites the competences of self-knowledge and self-analysis, values, interests, motives, efficiency of activity, personality actions and further formation of the correlative influence on other compositions that are actively stimulated in the process of self-evaluation, self-diagnosis of personal qualities during the formation of a competitive personality.*

**Key words:** *levels: high, medium, low, criteria, models, structural components of a competitive specialist's model.*

УДК 378

**Я. М. НАХАЄВА**

кандидат педагогічних наук, викладач

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського»

## **ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті охарактеризовано педагогічну проблему формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін. Зроблено наголос на тому, що реформи сучасної освіти, побудовані не лише за принципом здобуття знань та умінь, а й набуття термінологічної компетентності майбутніх фахівців. Окреслено термінологічну компетентність майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін як сформовану здатність доцільно використовувати фахові терміни під час професійної діяльності, розуміти й застосовувати професійні висловлювання у різноманітних ситуаціях професійного спілкування з обов'язковим використанням фахової лексики, спираючись на досвід, отриманий під час вивчення гуманітарних дисциплін у ЗВО. Доведено, що термінологічна компетентність, яку набувають майбутні фахівці у закладах вищої освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін, є базовою у їх подальшій професійній та науковій діяльності.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, термінологічна компетентність, майбутні фахівці, гуманітарні дисципліни.

Для ХХІ ст. характерними є відкриття кордонів, посилення конкуренції на ринку праці, міграція фахівців. Більшість країн переходить до демократизації та інформатизації суспільства. Зазначені зміни потребують постійного оновлення освіти й приведення її у відповідність до потреб інтеграції світового та європейського освітніх процесів. Такий перехід зумовлює забезпечення побудови освітньої діяльності в закладах вищої освіти (ЗВО) на компетентнісних засадах, що передбачають самостійність суб'єкта в професійній діяльності, посилення практичної орієнтованості освіти, відображення особистісних якостей фахівців, випереджальну якість освіти; орієнтацією навчальних програм на формування основних ключових компетенцій, зокрема їх термінологічної складової.

У таких умовах лише професійно підготовлений фахівець може вийти за межі незапланованого, наднормативного й ухвалити правильне, обґрунтоване рішення, а також нести за нього відповідальність. У зв'язку із цим виникає необхідність вивчення змісту поняття термінологічної компетентності та її сутності в процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Проблема формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців знаходить своє відображення в значній кількості сучасних досліджень. Нині в Україні сформувався низка наукових напрямів у вивченні теоретико-методичних аспектів викладання суспільно-гуманітарних дисциплін у ЗВО, зокрема: В. Андрущенко, О. Винославської, Н. Дем'яненко,

В. Євтуха, І. Зязюна, та ін.; проблема розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови висвітлена в наукових публікаціях О. Вишневського, І. Зимньої, Ю. Пассова, Р. Рамеш, Ш. Рівер, С. Савігнон та ін.; питання формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у своїх працях досліджують Л. Барановська, Н. Безгодова, Н. Бордіна, З. Гирич, Л. Головата, Н. Голуб, М. Гуць, І. Дроздова, Г. Онурієнко, та ін.; збагачення мовлення майбутніх фахівців професійно орієнтованою лексикою розглядали Б. Глухов, Є. Копіца, Л. Прокопенко та ін.

Однак, питання формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін не розкрито в усіх аспектах.

**Мета статті** — охарактеризувати поняття термінологічної компетентності майбутніх фахівців та виокремити окремі аспекти роботи з її формування під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із сукупності загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем «наукового дискурсу професії» [9, с. 64] або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, без чого неможлива успішна професійна діяльність.

Одним із критеріїв якості підготовки фахівців у ЗВО виокремлюємо професійну компетентність. Міжнародний департамент стандартів з навчання та освіти розглядає поняття професійної компетентності як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу» [10, с. 17].

У вітчизняній науці нам найбільше імпонує визначення О. Семенов, яка зазначає, що професійна компетентність – це «вже існуюча якість, реальна демонстрація набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння відповідними компетенціями і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях» [5, с. 60].

Термінологічно-поняттєвий апарат у кожній професійній діяльності різний. Тому, на нашу думку, формування термінологічної компетентності, яка є однією з основних складових професійної компетентності, є важливим етапом у підготовці кваліфікованого фахівця. Термінологія в будь-якій професійній сфері є однією з важливих аспектів наукових праць із питань організації життєдіяльності людини, формування гармонійного цілісного середовища впродовж тривалого часу. В умовах розвитку постіндустріального інформаційного суспільства та глобалізації, трансформації традиційних парадигм і систем цінностей термінологія є одним із важливих компонентів фахової освіти.

Знання термінологічної лексики необхідні майбутнім фахівцям, насамперед, під час читання й розуміння фахових текстів у вищому закладі освіти з метою отримання певної інформації у процесі навчання, написання реферату тощо, а в майбутній фаховій діяльності, для ведення професійно орієнтованої бесіди, дискусії із зарубіжними фахівцями тощо. Тому викладачам гуманітарних дисциплін потрібно звертати увагу на основні

властивості термінологічної лексики, способи семантизації її значення в текстах фахового спрямування.

Продуктивність засвоєння термінології та активне її використання в усному та писемному фаховому мовленні, під час вивчення гуманітарних дисциплін значною мірою залежать від різноманіття вправ, послідовно спрямованих як на ґрунтовне засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в професійно-мовленнєвих ситуаціях. Такі засади закладені в основу розвитку у формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін. Теоретичною основою розробки й обґрунтування процесу формування термінологічної компетентності під час вивчення гуманітарних дисциплін є закономірності навчання, що традиційно розглядають як «об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність» [11, с. 86], зокрема відображають взаємозв'язки між діяльністю викладача, студентів та змістом навчального матеріалу під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Дослідження та аналіз наукових джерел дали змогу виокремити різні тлумачення науковців щодо визначення поняття «термінологічна компетентність». Так, Т. Симоненко пояснює термінологічну компетентність як «інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей людини, що відображає не тільки рівень знань, умінь і навичок, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й високу соціально-моральну позицію професіонала» [6, с. 131].

У наукових працях Т. Денищич охарактеризовано термінологічну компетентність як «здатність людини розуміти й породжувати професійні висловлювання у різноманітних соціально-детермінованих ситуаціях із використанням фахової лексики та з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови» [2, с. 138].

Відзначимо закономірності, що сприяють формуванню термінологічної компетентності майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін: виховний характер розвитку професійного мовлення, що сприяє розвитку відповідних рис характеру й поведінки; залежність від умов, професійної ситуації мовлення, оскільки саме ситуація мовлення зумовлює мотиви спілкування; добір мовленнєвих засобів професійного спілкування; зіставлення усного й писемного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей; розвиток професійного мовлення; взаємозалежність методів і прийомів під час вивчення гуманітарних дисциплін з метою формування термінологічної компетентності [4, с. 30].

Термінологічний аналіз проблеми дає змогу стверджувати, що термінологічні знання формуються на загальнодидактичних принципах (комунікативності, науковості, систематичності, ситуативності, текстовідповідності, наочності, на принципах зв'язку теорії з практикою, індивідуальному підході до студентів) і конкретизуватися специфічними принципами на-



вчання (міждисциплінарності, модульності, креативності, індивідуалізації, орієнтації на майбутню професійну діяльність) [1, с. 53].

Майбутні фахівці покликані бути термінологічно компетентними у сфері своєї професійної діяльності. Поняття термінологічної компетентності, на думку Т. Стасюк, передбачає вміння використовувати терміни відповідно до теми висловлювання, враховувати відмінності паронімічних термінів, не допускати заміни однієї термінологічної одиниці іншою, вживати терміни відповідно до їх дефініції, розрізняти терміни та професіоналізми [8].

Термінологічна компетентність формується на основі нерозривного поєднання глибокого знання фаху зі знанням мовленнєвих норм, законів і механізмів функціонування як логіко-поняттєвої, так і лексичної підсистем терміносистеми, іншими словами, на синтезі фахової ерудиції з мовознавчою, зокрема термінознавчою.

На початковому етапі вивчення гуманітарних дисциплін майбутні фахівці наприклад, лікарі, більш зацікавлено й продуктивно опрацьовують медичну термінологію текстів наукового стилю. А студенти старших курсів, у яких уже сформувалась предметно-понятійна база, розуміють фахові терміни, опрацьовують самостійно термінологію з неадаптованих автентичних текстів медичного спрямування [3, с. 74].

Під професійно-термінологічною компетентністю розуміємо здатність влучно й доцільно використовувати фахові терміни, знання з логіки висловлювань та структури формулювань, набуті вміння й навички граматично правильно будувати речення та власний діалог у ситуаціях професійного спілкування, спираючись на досвід, набутий під час вивчення гуманітарних дисциплін у ЗВО, при цьому мотивуючи себе відповідністю обраному фаху та високими результатами в професійній діяльності, розуміючи, що запорукою успіху є постійне відпрацьовування навичок та саморозвиток особистості.

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному фаховому мовленні багато в чому залежить від підібраних вправ, послідовно спрямованих як на ґрунтовне засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних ситуаціях [7]. Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання таких: дати усно визначення фаховим термінам українською мовою, підібрати терміни до запропонованих визначень, скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника.

**Висновки.** Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена важливістю формування термінологічної компетентності майбутніх конкурентоспроможних фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін на сучасному ринку праці. Загалом результати дослідження свідчать, що вільне володіння фаховою термінологією є умовою успішної професійної комунікації. Тому у структурі професійної компетентності виокремлюємо термінологічну компетентність під час вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки поглиблені

загальномовні знання та професійно скеровані мовленнєві вміння й навички впливають на мову фаху, передусім на її термінологічну систему.

Отже, формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін передбачає: оволодіння термінологічною підсистемою в процесі вивчення фахових дисциплін, професійно-термінологічну грамотність в усному й писемному мовленні, уміння вести бесіду, аналізувати, переконувати, доводити, тобто вирішувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування. Термінологічна компетентність, якої набувають майбутні фахівці в закладах вищої освіти, є базовою в їх подальшій професійно-фаховій та науковій діяльності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у дослідженні особливостей формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін.

#### **Список використаної літератури**

1. Власюк І. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 1. С. 50–58.
2. Денищич Т. А. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогіка»*. 2012. Т. 209. Вип. 197. С. 137–142.
3. Мельничук І. Особливості мовної підготовки іноземних студентів до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності лікаря. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 715. С. 71–77.
4. Пентиліук М. І., Караман С. О., Караман О. В., Горюшкіна О. М. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
5. Семенов О. М. *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія*. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
6. Симоненко Т. В. *Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія*. Черкаси, 2006. 328 с.
7. Сиротін О. С. Формування у студентів агробіологічних спеціальностей професійно-термінологічної компетентності засобами іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. URL: <http://journals.urau.ua/apppfo> (дата звернення: 11.01.2018).
8. Стасюк Т. В. Основні метапоняття соціокогнітивного термінознавства: терміноконцепт. *Наука и образование – 2012/2013/ Филологические науки : материалы конференции*. URL: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2013/Philologia/3\\_124921.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Philologia/3_124921.doc.htm) (дата звернення: 11.01.2018).
9. Тоцька Н. І. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 62–65.
10. Уйсімбаєва Н. В. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 17–19.
11. Фіцула М. М. *Педагогіка вищої школи : навч. посібник*. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

*Стаття надійшла до редакції 16.01.2018*

---

**Нахаєва Я. М. Формирование терминологической компетентности будущих специалистов при изучении гуманитарных дисциплин**

*В статье охарактеризована педагогическая проблема формирования терминологической компетентности будущих специалистов в учреждениях высшего образова-*

ния при изучении гуманитарных дисциплин. Сделан упор на том, что реформы современного образования построены не только по принципу получения знаний и умений, но и приобретения терминологической компетентности будущих специалистов. Определена терминологическая компетентность будущих специалистов при изучении гуманитарных дисциплин как сложившаяся способность целесообразно использовать профессиональные термины во время профессиональной деятельности, понимать и применять профессиональные высказывания в различных ситуациях профессионального общения с обязательным использованием профессиональной лексики, опираясь на опыт, полученный при изучении гуманитарных дисциплин. Доказано, что терминологическая компетентность, которую приобретают будущие специалисты в учреждениях высшего образования при изучении гуманитарных дисциплин, является базовой в их дальнейшей профессиональной и научной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, терминологическая компетентность, будущие специалисты, гуманитарные дисциплины.

### **Nakhaieva Ya. Formation of Terminological Competence of Future Specialists in the Study of Humanitarian Disciplines**

*The article describes the pedagogical problem of forming the terminological competence of future specialists in higher education institutions. while studying humanitarian disciplines.*

*The emphasis is placed on the fact that reforms in modern education, built not only on the principle of acquiring knowledge and skills, but also the acquisition of terminological competence of future specialists.*

*The terminological competence of future specialists during the study of humanitarian disciplines is defined as the ability to use professional terms during professional activity, to understand and apply professional expressions in various situations of professional communication with the obligatory use of professional vocabulary, based on the experience gained during university studies.*

*Knowledge of terminological vocabulary is necessary for future specialists, first of all, when reading and understanding professional texts in a higher education institution in order to receive certain information in the process of learning, writing a lecture, etc., and in future professional activities, for conducting a professional-oriented conversation, discussions with foreign specialists, etc. Therefore, teachers of humanitarian disciplines should pay attention to the basic properties of terminology, how to semanticize its meaning in the texts of professional direction.*

*The efficiency of acquiring terminology and its active use in oral and written professional speech during the study of humanities is to a large extent dependent on the diversity of exercises consistently aimed at both the thorough understanding of terminology and the enhancement of speaking and listening skills necessary for the use of this terminology in vocational and speech situations. Such principles are laid in the basis of the development and formation of terminological competence of future specialists during the study of humanities disciplines.*

*It is proved that the formation of terminological competence of future specialists during the study of humanitarian disciplines includes: mastering professional terminology, vocational terminology literacy in oral and written speech, ability to conduct conversations, analyze, persuade, solve communication problems in situations of professional communication. The terminological competence acquired by future specialists in higher education institutions during the study of humanities is the basis for their further professional and scientific activities.*

**Key words:** professional competence, terminological competence, future specialists, humanitarian disciplines.

УДК 338.147

**І. І. ОБЛЕС**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## **ПІДВИЩЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СВІТСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «БОГОСЛОВ'Я»**

*У статті розкрито поняття та межі соціальної відповідальності світської вищої освіти щодо підготовки фахівців зі спеціальності 041 «Богослов'я». Проаналізовано головні причини недостатнього рівня та розглянуто умови підвищення соціальної відповідальності всіх учасників освітнього процесу шляхом упровадження факультативних спецкурсів, організації тренінгів, використання інтерактивних технік, взаємодії світського вишу з духовними школами.*

**Ключові слова:** духовні навчальні заклади, професійна підготовка, світська вища освіта, соціальна відповідальність, фахівці зі спеціальності «Богослов'я».

Перед сучасною вищою освітою України стоїть завдання подальшого реформування та оновлення в напрямі перспективного розвитку професійної підготовки, з можливістю входження вітчизняних закладів вищої освіти до числа провідних вишів Європи та світу.

Така мета зобов'язує переглянути та відкоригувати освітню парадигму в площині підвищення рівня професіоналізму кадрового складу, якості освіти та наукових досліджень, націлює на затвердження високих моральних принципів навчання й викладання, дослідницької діяльності, на виховання громадянськості, формування навичок соціально відповідальної поведінки всіх учасників освітнього процесу.

Реалізація цих завдань дає змогу позиціонувати університети як науково-освітні та інноваційні центри, що забезпечують підготовку інтелектуальної еліти, компетентних фахівців, які відповідають високим професійним та етичним вимогам у різних сферах діяльності, сприяють примноженню національних і загальнолюдських цінностей.

Останніми роками вчені, спеціалісти-практики відзначають підвищення відповідальності соціальних інститутів в Україні, що, у свою чергу, являє собою механізм формування індивідуальної та соціальної суб'єктності, яка впливає на вирішення складних питань взаємодії держави й індивіда, покращує перспективи розвитку суспільства та зменшує вплив теперішніх і майбутніх геополітичних катаклізмів.

Наразі однією з головних вимог і потреб сьогодення є відповідальність соціальних інститутів, насамперед освіти, за духовне зростання своїх громадян, розвиток самосвідомості, підвищення морально-етичного рівня особистості, переосмислення цінностей і переорієнтація на гуманістично-людяні основи побудови українського суспільства при активній позиції кожного індивіда.

Вказаний орієнтир допоможуть обрати й підтримати кваліфіковані спеціалісти, насамперед духовної сфери суспільства, серед яких провідна роль належить фахівцям у галузі релігії та підготовку яких сьогодні в Україні можуть здійснювати не тільки Духовні академії та семінарії, а й світські виші. У зв'язку із цим рівень соціальної відповідальності світської вищої освіти щодо гарантії якості та результату підготовки фахівців з богослов'я значно зростає.

**Мета статті** – визначити поняття та межі соціальної відповідальності світської вищої освіти щодо якості підготовки фахівців зі спеціальності «Богослов'я», розглянути головні причини недостатнього рівня та умови підвищення соціальної відповідальності майбутніх фахівців з богослов'я.

Соціальна відповідальність – складна, збиральна філософська, етико-психологічна, морально-правова категорія, яку вивчають під різними кутами зору (як юридичну, громадську, моральну, професійну та інші види відповідальності), що в сукупності становлять родове поняття – «соціальна відповідальність».

Соціальна відповідальність належить до тих ініціатив організації, що починаються з виконання законодавчих вимог, маючи на меті прийняття організації суспільством, з урахуванням дотримання законодавства та міжнародних договорів, відповідають мінливим вимогам і швидкозмінним потребам соціуму та його членів.

За Міжнародним стандартом ІСО 26000:2010, «соціальна відповідальність (social responsibility) – це відповідальність організацій за вплив своїх рішень та дій на суспільство і навколишнє середовище, що реалізується шляхом прозорості та етичної поведінки, яка сприяє сталому розвитку, включаючи здоров'я та добробут суспільства; враховує очікування зацікавлених сторін; відповідає чинному законодавству та відповідним міжнародним нормам поведінки; є інтегрованою у діяльність всієї організації та здійснюється у її взаємовідносинах» [5].

Психологи зараховують поняття «відповідальність» до складних і неоднозначних генералізованих рис особистості (С. Тищенко, К. Мудзибаєва, Ж. Піаже, К. Роджерс), результату інтеграції всіх психічних функцій людини та об'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, вольового ставлення до обов'язку (Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн).

Соціологи розглядають відповідальність як вище призначення людини, моральний орієнтир людської діяльності, етичну складову соціуму загалом (Т. Гурлева, К.- О. Апель, Г. Йонас, Е. Левінас, Е. Фромм).

Педагоги досліджують, насамперед, проблему формування соціальної відповідальності (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Левківський, М. Савчин, О. Сухомлинська, В. Сперанський), умови її становлення в процесі професійної підготовки (Н. Антіпіна, О. Бобкова, С. Васильєв, К. Богатир'єв, І. Герасимова, Н. Замкова, Т. Коваль, В. Тернопільська).

Не залишаються поза увагою, прямо або опосередковано, питання соціальної відповідальності при аналізі проблем православної богословської освіти (у працях митрополита Іларіона (Г. Алфеев), архієпископа Антонія (І. Паканіч), П. Балогі, архимандрита Віктора (Бедь), Л. Роциної, А. Кислого, О. Панасенка) та розгляду сучасного стану й перспектив розвитку православної освіти в світських вишах (М. Разіна, М. Лагодич, А. Колодний, О. Рогова, М. Закович, І. Метлік та ін.) [4].

При цьому ряд науковців виділяють об'єктивну сторону відповідальності, що полягає в сукупності вимог, які суспільство висуває до індивіда, та суб'єктивну сторону як стан свідомості у формі усвідомлення й почуття відповідальності, обов'язку, совісті (С. Анісимов, Л. Грядуніна, О. Дробницький).

Аналізуючи соціальну відповідальність, дослідники виокремлюють юридичну та громадянську. Юридична – вид суто зовнішньої ретроспективної соціальної відповідальності, що виявляється в реакції соціуму на дію або бездіяльність індивіда, утиск інтересів соціуму або його окремих елементів, які спричинила людина. Виявляється в примусі з боку держави до виконання індивідом соціальних норм через накладення обмежень особистого, морального або матеріального характеру, тобто обмеження свободи волі. Громадянська – внутрішній перспективний різновид соціальної відповідальності індивіда, що виявляється в усвідомленому, добровільному та самостійному збільшенні міри свободи та кола обов'язків, які особистість покладає на себе в процесі життєдіяльності.

Саме суб'єктивний стан громадянської соціальної відповідальності найбільш притаманний особистості фахівця з богослов'я, оскільки покликаний самоконтролювати та самодисциплінувати, спонукати до позитивної, свідомої, корисної поведінки. Відповідно, завдання професійної підготовки майбутніх фахівців з богослов'я полягає в тому, щоб усебічно розвивати почуття особистої відповідальності як за власні вчинки, діяльність, поведінку, так і за інших (прихожан), за те, що відбувається в громаді та країні загалом.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до переліків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 та від 27 серпня 2010 р. № 787» від 17 березня 2011 р. № 267, до розділу «Гуманітарні науки і мистецтво» напряму підготовки 0203 «Гуманітарні науки» введена спеціальність «Богослов'я (теологія із зазначенням конфесії)» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – 6.02030103 та доповнена (із зазначенням конфесії) спеціальність «Богослов'я» освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» – 7.02030103, «магістр» – 8.02030103 [9].

Наказом Вищої атестаційної комісії України «Про затвердження Змін до Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань» від 29 квітня 2010 р. № 273

галузь науки «філософські науки» була доповнена спеціальністю «Богослов'я» – 09.00.14 [7].

Отже, отримавши дипломи державного зразка, духовні наставники працюватимуть у системі освіти, органах влади, правоохоронних структурах, соціальних службах та суспільних організаціях. Відповідно, позиціонування з носіями гуманістичних цінностей, високоморальних норм, людяності повинно завершити своє формування саме під час фахової підготовки в закладі вищої освіти. Та якщо система освіти, відпрацьована в Духовних академіях і семінаріях, має вікові традиції, світські виші тільки проторують шлях, готують простір для майбутніх фахівців з богослов'я. Тому відповідальність закладу освіти лежить не лише в площині професійній, а, насамперед, соціальній.

Духовні навчальні заклади серед основних завдань сучасної богословської освіти виділяють між інших такі: пріоритет виховання, необхідність автономії духовної освіти, можливість синергії зі світською системою освіти як модель взаємодії Духовної академії та Університету [6].

Завдання підготовки фахівців з богослов'я світської вищої освіти полягає в прийнятті та доповненні вищезазначеного завданнями щодо поєднання навчального процесу з науково-дослідною роботою, адаптацією до вимог глобальних тенденцій у вищій освіті, діяльністю зі збереження національних освітніх традицій, супроводу соціалізації особистості вірянина протягом життя.

Ці завдання підвищують соціальну відповідальність світських вишів, вимагають ретельного аналізу та перегляду змісту, форм, методів, засобів підготовки фахівців з богослов'я, підбору відповідного професорсько-викладацького складу, надання належних баз практики тощо.

Основою соціальної відповідальності будь-якого соціального інституту є якісне, ефективне та професійне виконання суспільних функцій, відтак, базисом соціальної відповідальності вищого навчального закладу є організація науково-дослідної роботи й високоякісна підготовка фахівців відповідних спеціальностей і рівнів.

Саме за результати своєї професійної діяльності несуть відповідальність виші, насамперед класичні університети, з періоду Середньовіччя, культивуючи принципи цінності християнського світогляду, автономії, національних традицій, інтелектуальної та соціальної елітарності [8]. Маючи інтернаціональний та корпоративний характер, заклади вищої освіти історично мали академічну свободу, регулювали діяльність своїх членів щодо навчально-виховної та дослідницької діяльності, брали активну участь у суспільно-політичному житті країни, готували кадри для церковної й державної служби.

Переїнявши традиції, сучасні заклади вищої освіти реалізують соціальну відповідальність через підготовку кваліфікованих кадрів (зокрема фахівців з богослов'я) і підтримку наукового потенціалу вишу та країни загалом, оскільки сама діяльність передбачає орієнтири на потреби як сус-

пільства, так і окремих громадян. При цьому заклади освіти виконують такі функції:

- підготовку висококваліфікованих кадрів як провідного фактора розвитку системи освіти загалом та забезпечення науково-технічного й соціально-економічного прогресу країни;

- відтворення суспільного інтелекту – надання суспільству освітніх послуг, які безпосередньо націлені на обслуговування людини та її вільний розвиток;

- формування ринку праці – науково-практичні знання, народжені в закладах освіти, примушують переоцінювати значення професійних навичок, змінюючи кількісні та якісні вимоги до трудових ресурсів, напряду впливаючи на ринок праці;

- розвиток культури та суспільних норм, підтримка сприятливого психологічного мікроклімату вишу, що формує позитивний імідж освітньої, а відтак і соціальної, сфери;

- стабілізація соціальних відносин – заклад освіти є активним учасником соціальних відносин із представниками інших соціальних інститутів, посередником у питаннях популяризації науково-технічних, освітньо-виховних, психолого-педагогічних, соціально-комунікативних знань.

Забезпечення свідомої й добровільної підтримки університетським співтовариством стратегії та основних програм розвитку вишу, зміцнення корпоративної культури, розуміння місії закладу вищої освіти щодо академічної свободи й духовно-морального розвитку особистості – необхідні умови реалізації цілей науково-освітньої діяльності та гарантія високого рівня соціальної відповідальності. Вчені зазначають: «...дотримуючись принципів соціальної відповідальності, кожна організація максимізує свій результат у довгостроковій перспективі, що, з одного боку, мотивує до дотримання корпоративної соціальної відповідальності, та, з іншого, – має позитивний вплив на особистість, суспільство, державу взагалі» [2].

Отже, рівень соціальної відповідальності містить обов'язкову складову – усвідомлене, мотивоване виконання відповідних обов'язків усіма учасниками освітнього процесу, їхню продуктивну взаємодію, взаємодопомогу, взаємоконтроль. Тобто соціальна відповідальність передбачає об'єктивно зумовлену необхідність дотримання основних правил, вимог, принципів, засад спільного співіснування як соціальним інститутом, так й індивідом.

Початкова класична концепція відповідальності індивіда співвідноситься зі звітністю: людина завжди «звітує» (відповідальна) перед собою, іншими людьми або інстанціями за свої дії [1]. Відповідальність за наслідок дії означає обов'язок суб'єкта чинити відповідно до вимог соціальних (професійних) норм, обирати раціональний варіант поведінки, звітувати за наслідок виконання/невиконання своїх обов'язків, за умови свободи та самостійності конструювання власних дій.

Іншими словами, будь-яка соціальна відповідальність може настати лише за наявності двох умов: 1) свободи волі індивіда (відповідальність



може нести тільки дієздатна особа, яка усвідомлює власні дії, здатна керувати ними); 2) можливості вибору варіанта поведінки (суб'єкт не може нести відповідальність за єдино можливі, без іншого вибору в конкретній ситуації, вчинок або дію).

Соціально відповідальна поведінка, відтак, передбачає усвідомлення й вільне прийняття особистістю всієї повноти вимог, які висувуються до неї з боку суспільства, і не лише усвідомлення, а й готовність до виконання цих вимог у повному обсязі.

Заклад вищої освіти, надаючи освітню послугу з підготовки фахівців зі спеціальності «Богослов'я», повинен, по-перше, гарантувати усвідомлення специфіки цієї спеціальності всіма учасниками навчального процесу; по-друге, залучати до нього викладачів, здатних забезпечити у світському закладі реалізацію взаємопов'язаних аспектів: оптимізацію предметного поля, пріоритет духовного виховання та розвитку, формування на основі принципів християнської педагогіки морально-етичної компетентності майбутніх фахівців з богослов'я.

У свою чергу, споживачі освітніх послуг зі спеціальності «Богослов'я» повинні нести персональну відповідальність за усвідомлений вибір майбутньої професії, готовність до навчальної діяльності та набуття відповідних особистісних і професійних компетенцій, за досягнення позитивного результату професійної підготовки, відповідальність за власний внесок у процес особистісного та суспільних перетворень.

Аналіз сьогоденної практики підготовки фахівців з богослов'я у світських вишах свідчить про недостатнє усвідомлення специфіки майбутньої професії та когнітивну неготовність до навчальної діяльності, особливо при вступі на другий (магістерський) рівень, що, на нашу думку, спровоковано, зокрема, законодавчими змінами в правилах вступу на магістерські програми з можливістю перехресного вступу [3].

Складність підготовки фахівців специфічних категорій, до яких належить спеціальність «Богослов'я», передбачає, відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, набуття магістрантами, між інших, таких компетенцій, як: здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), соціально відповідально та свідомо; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; навички міжособистісної взаємодії тощо.

Підготовка фахівців не всіх спеціальностей на першому (бакалаврському) рівні передбачає формування відповідних антропо- і соціоцентричних компетенцій, які згодом набудуть подальшого розвитку на магістерському рівні підготовки, тим більше таких, як здатність емпатійно взаємодіяти, визнавати власну відповідальність за свої вчинки, сприймати стандарти професійної етики, адаптувати свою поведінку до прийнятих системних цінностей, визнавати необхідність балансу між свободою та відповідальністю в демократичному суспільстві.

За умови свідомо обраного напрямку підготовки, майбутній фахівець з богослов'я зможе компенсувати брак необхідних компетенцій завдяки

самоосвіті, яка передбачає стимулювання процесів саморозвитку, самоорганізації та самовдосконалення. При цьому успішність і результативність самоосвіти напряду залежатиме як від споживача освітніх послуг, так і від організації освітнього середовища: наявності відповідних науково-методичних ресурсів, електронного супроводу дисциплін, консультативної допомоги викладачів, надання бази практики високого рівня, психолого-педагогічної підтримки в адаптаційний період кураторами чи тьюторами, можливість спілкування зі священнослужителями, що мають досвід діяльності в реальному часі.

При організації навчального процесу необхідно враховувати також, що професійне становлення майбутнього фахівця-богослова тісно пов'язане зі смисловою регуляцією життєдіяльності, яка здійснюється ціннісно-смисловою сферою особистості. Смилова сфера є тією найвищою інстанцією, яка підпорядковує собі всі інші життєві прояви людини, визначає спрямованість її пізнання, вектор становлення окремого індивіда, певної спільноти, суспільства.

Категорія соціальної відповідальності перебуває в тісному зв'язку з категоріями сенсу життя, високих життєвих смислів, до яких можна зарахувати такі, як: доброта, любов до ближнього, правда, честь, совість, гуманізм, співчуття, справедливість, знання, творчість. Ці категорії невід'ємні від особистості священнослужителя та вірянина й повинні стати результатом особистісного розвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців з богослов'я шляхом плекання внутрішньої відповідальності, пошуку та втілення в життя високих смислів.

Науково обґрунтована організація освітнього процесу та освітньо-професійна програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня зі спеціальності 041 «Богослов'я» повинні будуватися світськими закладами вищої освіти на основі соціально-філософських концепцій релігійного сприйняття світу, на принципах співіснування релігійних установ різних конфесій, включаючи при цьому механізми взаємодії церкви та держави, що допоможе спільними зусиллями розвивати соціальну відповідальність як споживачів освітніх послуг, так і тих, хто їх надає.

Сприятиме розумінню та підвищенню соціальної відповідальності й нормативний зміст підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня зі спеціальності 041 «Богослов'я» шляхом упровадження курсів з філософії й аксіології релігії, соціології релігії, політології релігії, соціально-комунікаційних технологій, релігійної психології та антропології, основ педагогіки та педагогічної майстерності, психології міжособистісних відносин, актуальних проблем сучасного богослов'я.

Ці дисципліни допоможуть майбутнім фахівцям з богослов'я:

- сформувати або відкоригувати світоглядні позиції;
- набути навичок міжособистісної взаємодії;
- навчитися мотивувати себе та інших рухатися до спільної мети;
- цінувати та поважати різноманітність і мультикультурність;

- толерантно сприймати релігійні соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності;
- розвинути здатність до антропологічного, світоглядного та духовно-морального аналізу й розуміння внутрішньої антропологічної практики релігійних конфесій;
- бути здатними діяти на основі етичних міркувань, соціально відповідально та свідомо.

Оскільки навчальний процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня зі спеціальності 041 «Богослов'я» розрахований на конкретну кількість кредитів ЄКТС (не більше ніж 120) і обсяг не дозволяє вводити додаткові курси, сприяти усвідомленню та розвитку соціальної відповідальності всіх учасників освітнього процесу можна шляхом упровадження позанавчальних факультативних спецкурсів, тренінгів «Соціальна відповідальність фахівця з богослов'я» та «Соціальна відповідальність священнослужителя», які краще організувати сумісними зусиллями викладачів світського вишу та представників Духовних академій і семінарій.

Спецкурси покликані надати знання щодо концептуальних засад соціальної відповідальності, міжнародних стандартів із соціальної відповідальності, етичного кодексу фахівця з богослов'я та священнослужителя. Такі інтерактивні техніки, як метод незакінчених речень з подальшим обговоренням, самопрезентація майбутніх фахівців з богослов'я, вирішення етичних дилем на конкретних ситуаціях (представлених діючими священнослужителями), прискорюють процес розуміння соціальної відповідальності й ролі самих здобувачів освіти в саморозвитку та самовдосконаленні.

Програма тренінгових занять «Соціальна відповідальність фахівця з богослов'я» також буде корисною, допоможе зрозуміти готовність до майбутньої професійної діяльності, виявити слабкі сторони особистості і, за потреби, вчасно відкоригувати [11]. Виміряти та проаналізувати рівень відповідальності особистості допоможуть опитувальники, тестування, методики моніторингових оцінок та самооцінок (Опитувальник відповідальності [10], Тест А. Махнача «Чи відповідальна Ви людина?» [11]).

На нашу думку, успішності формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців з богослов'я, як провідної умови готовності до діяльності, можна досягнути, насамперед, завдяки взаємодії світського вишу з духовними школами. Організація спільних наукових заходів (конференцій, круглих столів, семінарів) буде загальнокорисною, допоможе визначити й вирішити коло проблемних питань морально-етичного, психолого-педагогічного, соціально-правового поля.

Можливість обмінюватися ідеями та проектами, навчально-методичними матеріалами й електронними напрацюваннями з дисциплін загального та професійного циклів розширить інформаційну базу як закладу вищої освіти, так і Духовних академій та семінарій, допоможе збагатити зміст навчальних дисциплін і сприятиме успішності в самостійній роботі всіх учасників освітнього процесу.

Можливою сферою взаємодії між світськими та духовними вишами може бути обмін студентами й викладачами, що дасть змогу кожній стороні розширити особистісні та професійні компетенції, набути нового досвіду викладацької діяльності, зміцнити університетське співтовариство. Останнє, поєднуючи багато інтересів і напрямів діяльності, допоможе затвердити як провідні для кожного учасника навчального процесу: освіти та наукові дослідження, принципи академічної свободи, професійної відповідальності, колегіальності та інституціональної автономії, цінності особистості.

Організація спільної волонтерської діяльності сприяє об'єднанню в університетське співтовариство не лише майбутніх фахівців з богослов'я, а й представників інших спеціальностей, що додатково сприятиме популяризації християнських вчень та етики, підвищенню рівня соціальної відповідальності студентської молоді загалом.

**Висновки.** Отже, рівень розвитку та якісне функціонування вишів як соціальних інститутів залежить не лише від педагогічних, дослідницьких, управлінських, а й від суто людських, моральних якостей усіх суб'єктів університетського співтовариства. Кожен, хто надає й споживає освітні послуги, є суб'єктом морального вибору, тому важливими, з одного боку, є свобода та внутрішня мотивація, що дозволяють робити вибір свідомо, з іншого – розуміння соціальної відповідальності, а, отже, прийняття своєї міри солідарної відповідальності за спільну справу успішної професійної підготовки.

Соціальна відповідальність передбачає об'єктивно зумовлену необхідність дотримання основних правил, вимог, принципів, засад спільного співіснування як соціальним інститутом, так й індивідом, і рівень її сформованості визначає рівень готовності до професійної діяльності, особливо такої специфічної категорії, як здобувачі освітніх послуг зі спеціальності 041 «Богослов'я».

Проблемне поле дослідження особливостей підготовки фахівців з богослов'я світськими вишами розширюється у зв'язку з упровадженням освітніх реформ та затребуваністю майбутніх фахівців-богословів у багатьох видах професійної діяльності, зокрема в науково-дослідній, навчально-виховній, експертно-консультативній, організаційно-управлінській, соціально-практичній. При цьому заклад вищої освіти повинен гарантувати усвідомлення специфіки цієї спеціальності всіма учасниками навчального процесу, залучати до нього викладачів, здатних забезпечити у світському закладі реалізацію взаємопов'язаних аспектів: оптимізацію предметного поля, пріоритет духовного виховання та розвитку, формування на основі принципів християнської педагогіки морально-етичної компетентності майбутніх фахівців з богослов'я.

У свою чергу, здобувачі освітніх послуг зі спеціальності 041 «Богослов'я» повинні нести персональну відповідальність за усвідомлений вибір професії, готовність до навчальної діяльності та набуття відповідних особистісних і професійних компетенцій, за досягнення позитивного резуль-

тату навчання, відповідальність за саморозвиток, самовдосконалення, за власний внесок у процес формування високоосвіченої особистості та духовне зростання суспільства загалом.

#### Список використаної літератури

1. Вебер М. Политика как призвание и профессия. Москва : Мысль, 1997. 830 с. Т. 2.
2. Дяків О. П. Корпоративна соціальна відповідальність в стратегії управління персоналом. Сучасні тенденції розвитку економічних систем : монографія / за заг. ред. В. І. Гринчуцького. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. С. 223–234.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 27.07.2017). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 11.01.2018).
4. Лагодич М. Духовна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи. *Актуальні питання релігієзнавчої та богословської думки* : колект. монографія / ра ред. В. О. Балуха. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. С. 229–246.
5. Міжнародний стандарт ISO 26000:2010. URL: [http://www.ksovok.com/doc/iso\\_fdis\\_26000\\_rus.pdf](http://www.ksovok.com/doc/iso_fdis_26000_rus.pdf) (дата звернення: 11.01.2018).
6. Митрополит Бориспільський Антоній (І. Паканич) Принципи розвитку православної богословської освіти в Україні на сучасному етапі: (Доповідь на конференції «Богословя в Україні: організаційний та освітньо-науковий контекст», Київ, 2-3 квітня 2013)/ URL: <http://mitropolia.kiev.ua/principi-rozvitku-pravoslavnoi-osvity/> (дата звернення: 11.01.2018).
7. Наказ Вищої атестаційної комісії України «Про затвердження Змін до Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань» від 29.04.2010 № 273.
8. Поляков Н. В., Савчук В. С. Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса. Д. : Изд-во ДНУ, 2007. 596 с.
9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до переліків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 та від 27 серпня 2010 р. № 787» від 17.03.2011 № 267.
10. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Міс-то НВ, 2008. 280 с.
11. Сахарова В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : РГБ, 2003. 160 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2018*

#### **Облес И. И. Повышение социальной ответственности светского высшего образования по подготовке специалистов по специальности «Богословие»**

*В статье раскрыты понятие и грани социальной ответственности светского высшего образования по подготовке специалистов по специальности 041 «Богословие». Проанализированы главные причины недостаточного уровня и рассмотрены условия повышения социальной ответственности всех участников образовательного процесса путем внедрения факультативных спецкурсов, организации тренингов, использования интерактивных техник, взаимодействия светского вуза с духовными школами.*

**Ключевые слова:** *духовные учебные заведения, профессиональная подготовка, светское высшее образование, социальная ответственность, специалисты по специальности «Богословие».*

### **Oblyes I. Increasing the Social Responsibility of Secular Higher Education on the Preparation of Professionals in the Specialty of «Theology»**

*The article deals with the concept and limits of social responsibility of secular higher education as regards the training of specialists in the specialty 041 «Theology»; the main causes of the inadequate level are analyzed and the conditions for raising the social responsibility of all participants in the educational process are considered.*

*It was noted that not only the Spiritual academies and seminaries, but secular higher schools received the right to the training of theology specialists in Ukraine today, highlighting a number of problematic issues in organizing and controlling the quality of the educational process and the need to increase the social responsibility of consumers (bachelors, masters) and those who provide educational services (academic staff of the higher educational institution, its management).*

*It is specified that a higher educational institution, providing an educational service for the training of specialists in the specialty «Theology», firstly must guarantee the awareness of the specifics of this specialty by all participants in the educational process and secondly attract teachers who can provide them in secular the institution realization of interrelated aspects: optimization of the subject sphere, the priority of spiritual education and development, the formation on the basis of the principles of Christian pedagogy, moral and ethical competence of future theological scholars.*

*It is proved that it is the subjective state of civil social responsibility that is most characteristic of the personality of the specialist in theology, since it is called to self-control and self-discipline, to induce positive, conscious, useful behavior. Accordingly, the task of training future specialists in theology is to comprehensively develop a sense of personal responsibility for their own actions, activities, behavior, and for others (parishioners), for what happens in the community and the country as a whole.*

*The work substantiates (as obligatory conditions for the realization of the goals of scientific and educational activity in the training of specialists in the specialty 041 «Theology» and a guarantee of a high level of social responsibility): the need to revise the normative content of training; introduction of extra-curricular, non-scheduled elective special courses; organization of trainings; use of interactive techniques; interaction of secular higher with religious schools (organization of joint scientific events; exchange of students and teachers; development of group projects; exchange of teaching materials and electronic work; organization of joint volunteering activities).*

**Key words:** *religious schools, professional training, secular higher education, social responsibility, specialists in the specialty «Theology».*

УДК 378:347.96:005.336.2

В. В. ОМЕЛЬЯНЕНКО

аспірант

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

**ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ  
З ПРАВОЗНАВСТВА – СИСТЕМОТВІРНИЙ ФАКТОР  
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО СТИЛЮ ЇХНЬОЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Статтю присвячено висвітленню особливостей процесу педагогізації підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства в контексті морально-етичного стилю їхньої професійної діяльності. У дослідженні педагогізацію презентовано як цілеспрямовану організаційно-педагогічну діяльність учасників освітнього процесу, спрямовану на оновлення професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, оволодіння ними психолого-педагогічними знаннями й уміннями шляхом запровадження інноваційних освітніх технологій, продуктивних моделюючих методів навчання на засадах етичної педагогіки.*

**Ключові слова:** педагогізація, професійна підготовка, майбутні бакалаври з правознавства, морально-етичний стиль професійної діяльності.

Кардинальні цивілізаційні перетворення в контексті зміни наукових парадигм зумовлюють інноваційний вектор розвитку соціуму третього тисячоліття, в якому визначальне місце посідає юридична освіта. Практика свідчить, що ефективність використання матеріального, технічного й інтелектуального потенціалу країни безпосередньо залежатиме від якості та рівня вищої освіти, адже загальновідомим є той факт, що погіршення якості підготовки фахівців створює серйозну проблему невідповідності майбутнього попиту та низького рівня конкурентоспроможності на ринку праці.

Тому в умовах сьогодення постає нагальна потреба в професійній підготовці нової генерації висококомпетентних фахівців-правознавців, які б мали ґрунтовні знання, уміння, навички не лише із суто правничих наук, а й тих, що відображають сучасний стан розвитку соціуму, а саме наук гуманітарної спрямованості, що обов'язково мають охоплювати оволодіння педагогікою та психологією.

Наведені вище теоретичні положення підтверджують об'єктивну необхідність педагогічного впливу на процес формування професійної компетентності майбутніх правників на засадах етичної педагогіки, створення психолого-педагогічних умов для цілісного етичного, морального й культурного розвитку особистості студента, починаючи з педагогізації професійного навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) юридичного профілю.

**Мета статті** – розкрити особливості процесу педагогізації підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства в контексті морально-етичного стилю їхньої професійної діяльності.

Аналіз наукового доробку дослідників (І. Бондар, В. Василик, О. Денищик, Ю. Мельник, В. Савіщенко) надав змогу зробити декілька важливих висновків, зокрема:

- педагогічний вплив на якість професійної підготовки майбутніх фахівців з правознавства – це процес побудови привабливого соціально-психологічного клімату із синергетичним ефектом духовної близькості людей, створюючи ауру взаємоповаги, взаємодовіри й взаємовідповідальності, одуховнення юридичної праці на засадах сумління, делікатності, людяності та справедливості;

- реалізація людиноцентристського підходу в навчальному процесі, що передбачає визнання самоцінності особистості кожного його учасника;

- доцільність орієнтації науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти юридичного спрямування, пов'язаної з професійною підготовкою майбутніх правників на необхідність оновлення її цілей, що, своєю чергою, забезпечить її цілісність, сукупний результат у формуванні професійно-етичної компетентності суб'єктів навчання;

- спрямування функціонування професійної підготовки майбутніх правознавців у контексті педагогічного впливу на їхню компетентну, культурологічну, моральну, етичну, комунікативну, прогностичну, інформаційну діяльність;

- оновлення критеріїв результативності впливу закладу вищої освіти юридичного профілю на професійну підготовку правників, акцентуючи увагу на концептуальному її компоненті, що формує не лише здатність суб'єктів навчання бути принциповими й незалежними в забезпеченні законності та правопорядку, свобод і законних інтересів особи, виконання прийнятих правових рішень, а й обирати ефективні способи взаємодії з людьми в міжособистісних, міжгрупових, корпоративних відносинах, виступаючи транслятором соціальної відповідальності, справедливості, совісті, милосердя й гуманізму.

Педагогізація професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства з метою формування морально-етичної культури «покликана нейтралізувати явища дегуманізації суспільства, сприяти оздоровленню людських ресурсів» [1, с. 15], а також забезпечити систему органічної єдності взаємозалежних елементів професійно-етичної компетентності як особистісної цінності, професіоналізму фахівця, активізуючи мотиваційні ресурси професійного саморозвитку й самовдосконалення.

За нашою концепцією, здобувач першого рівня вищої правової освіти має бути, перш за все, суб'єктом культури, здатним усвідомлювати й морально оцінювати наслідки власних дій у професії. Тільки на тлі залучення суб'єктів навчання до сучасної культури мають бути опановані (необхідні для успішної діяльності випускника ЗВО юридичного спрямування) професійні якості, оскільки фахівець без високих моральних рис, без усвідомлення загальнолюдських і культурних цінностей може стати соціально небезпечним.



Зважаючи на це, реалізація вищенаведених положень можлива за умови створення гуманістично орієнтованого середовища активно-пошукового характеру, рішійною силою якого є концентрація на особистості, визнання її прав на унікальність.

Підсумовуючи, зазначимо: ідеться про глибоку *педагогізацію юридичної освіти*, що, наш погляд, передбачає:

- реалізацію навчального процесу в найсучаснішому культурологічному інноваційному режимі, в основу якого покладено імперативність культури й моралі;
- проектування компетентісно орієнтованого освітнього процесу на засадах гуманоцентристської парадигми;
- створення професійно-розвивального, культурологічного середовища, яке надасть змогу вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії, адресно орієнтовані на розвиток і становлення висококомпетентної й високодуховної особистості майбутнього фахівця-правознавця;
- включення особистості студента до різноманітних видів професійної взаємодії на основі співпраці, професійного діалогу, взаєморозуміння з іншими, що, своєю чергою, зумовлено розвитком комунікативних та інформаційних компетентностей, які дають змогу вибудовувати конструктивну взаємодію на етичних засадах із середовищем: навчальним чи виробничим;
- формування вмінь самовираження за допомогою способів виявлення особистісної та професійної індивідуальності, опанування способів саморегуляції, саморозвитку й самовдосконалення.

Утім, наш багаторічний досвід роботи й довготривалі дослідження цієї проблеми доводять: традиційна професійна підготовка студентів закладів вищої освіти юридичного профілю, зокрема, майбутніх бакалаврів з правознавства, в умовах сучасних тенденцій суспільного розвитку перебуває на великій відстані від пріоритетної мети – сформованості професійно-етичної компетентності, важливими складниками якої є загальна й професійна культура, етика та мораль.

В існуючій системі професійної освіти в закладах вищої юридичної освіти основний акцент роблять на набуття студентами фундаментальних і професійних знань (знання та розуміння предметної галузі, основних концепцій, базових категорій, юридичних понять; здатність здійснювати професійну діяльність у повній відповідності до закону; уміння діяти на основі розвинутої правосвідомості, правового мислення, правової культури; здатність забезпечувати законність і правопорядок, безпеку особистості, суспільства, держави в межах виконання своїх посадових обов'язків тощо), а проблеми психолого-педагогічної підготовки, здатності до самовиявлення професійно-етичної компетентності, на жаль, залишаються поза увагою. Варто зазначити, що, виконуючи професійні функції, фахівець-правник реалізує себе не тільки як професіонал, а і як особистість (особистісні цінності поваги до людини, цінності прав і свобод людини зокрема й рівноправ-

ності людей загалом, відповідальність за власний вибір професійної та життєвої позиції, визнання права вибору за іншими людьми тощо).

У процесі дослідження нами встановлено: саме несформованість знань і вмінь у здобувачів першого рівня вищої освіти з психології та педагогіки не дають їм змогу цілком реалізувати власний інноваційний потенціал, утруднюючи процеси соціально-професійної адаптації, перешкоджаючи досягненню високих рівнів професійної досконалості та майстерності. Психологічно неосвічений фахівець з юридичною освітою нерідко сам потрапляє під вплив негативних чинників, втрачає працездатність у стресовій ситуації, не володіючи ефективними прийомами, стратегіями й тактиками взаємодії, психотехнологіями управління конфліктами, не усвідомлюючи, що конфліктні ситуації (на міжособистісному чи професійному рівнях) можуть бути керованими та їхнє завершення матиме конструктивний характер (кооперативний або конкурентний вимір).

Практика переконує, що успіх професійно-етичної діяльності безпосередньо залежить від рівня психолого-педагогічної підготовки правника. Отже, знання основ педагогіки та психології мають потужний вплив на формування в майбутніх бакалаврів з правознавства мотивів до ефективної роботи, відкритості до переконань, критичного діалогу, міжособистісного та колективного спілкування, зумовлюючи тенденції до розширення соціально-професійної взаємодії із життям, соціальними, освітніми та виробничими інститутами соціуму.

Дослідження сучасних тенденцій показали: за лінію горизонту ховається найголовніший компонент цього процесу – формування в майбутніх фахівців високої культури праці, надзвичайно низький рівень виховного впливу освітніх процесів на розвиток педагогічної культури. Незважаючи на те, що блискавично змінюється зовнішній вигляд освітніх закладів, вони наповнюються сучасною технікою, комп'ютерами тощо, рівень культури професійного спілкування, навіть культури викладання, залишається, на жаль, низьким. Звідси – низький рівень впливу освіти на культуру як компонент професіоналізму освітян, відсутність професійної взаємодії. У зв'язку із цим необхідне невідкладне формування в педагогів усіх ланок принципово нової системи відносин людей, націлених на гуманістичні пріоритети [6, с. 175].

Уже сьогодні в професійній освіті досліджують у зв'язку із цим нову категорію «педагогіка успіху», яку дослідники розглядають як уміння, перебуваючи в стані гармонії й рівноваги, пристосовуватися до різноманітних і швидкозмінюваних умов життя. Багатовимірне поняття «успіх», за визначенням О. Романовського, включає низку компонентів. *По-перше*, це – те, чого люди домагаються лише завдяки своєму власному, тільки їм властивому потенціалу, своїй активності. *По-друге*, це – рух на шляху до поставленої собою мети, результат роботи наших переконань, цінностей і звичок, які лежать в основі цього руху. *По-третє*, це – успіх, пов'язаний із розкриттям потенціалу людини в процесі її розвитку й саморозвитку. Цей

процес вимагає від індивіда продуктивної активності, що виражається в постійному коригуванні своїх дій, поведінки, вчинків, що, у свою чергу, передбачає наявність самосвідомості, самооцінки, самоконтролю та відповідальності. *По-четверте*, це – оволодіння майстерністю людських відносин [3, с. 39–40].

На нашу думку, ефективність реалізації найважливіших завдань педагогізації професійної підготовки компетентних фахівців з правознавства безпосередньо залежатиме від оволодіння самими викладачами ЗВО новими педагогічними концепціями, підходами й інноваційними технологіями, спираючись на які, вони зможуть готувати майбутніх правників до високо-ефективної праці на засадах етичної педагогіки, гарантуючи її якість. Ми дійшли висновку, що педагогізація освітнього процесу в закладах вищої освіти будь-якого профілю буде розпочинатися, перш за все, саме з професіоналізму викладачів.

Так, за концепцією Р. Сущенка, компаративний аналіз сучасних підходів до професійної підготовки фахівців різного профілю, спільних політик у впровадженні досвіду та стратегії європейської інтеграції показав, що майже недослідженою залишається проблема відсутності підготовлених концепцій педагогізації цього процесу, створення нових, кращих моделей управління професійною підготовкою, аналітичних матеріалів з питань вивчення та впровадження досвіду інтеграції спільних зусиль, змісту мети й завдань, осмислення європейської ідеї, всієї системи перетворень у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, спільного розуміння найважливішої категорії «професіоналізм» у довгостроковій перспективі. Без цього освітнє середовище закладів вищої школи залишається надто консервативним [6, с. 173].

Звідси – вельми актуальною й важливою умовою процесу педагогізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства є її ґрунтовна психолого-педагогічна готовність до роботи з людьми. Адже професійна діяльність фахівця з юридичною освітою нерозривно пов'язана з активним взаємообміном інформацією в професійній діяльності, продуктивність якої зумовлено цілями й загальнолюдськими, комунікативними, духовно-моральними цінностями спілкування, тим самим, впливаючи на партнера, умінням сприймати, аналізувати, оцінювати інформацію тощо.

За нашим припущенням, така підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства набуватиме ефективності за умов:

- урахування вимог сучасного соціуму та конкурентного ринку праці до професійних знань, умінь і навичок фахівців-правників;
- домінантою та стратегічним орієнтиром професійної підготовки стане духовно-розвивальне спілкування між учасниками навчання на засадах морально-етичної педагогіки;
- етичним ядром спілкування в системі «викладач – студент» виступатиме емоційний контакт, взаємна повага й довіра, зумовлюючи, тим самим, особистісно-професійне взаємозбагачення та взаєморозкриття;

– реалізація технології педагогічного впливу – переконливої діалогічної комунікації, за якої майбутній правник свідомо «привласнює» певну моральну норму, перетворюючи її на відповідну особистісно-професійну цінність – як регулятора власної поведінки;

– єдність соціальної детермінації й самодетермінації розвитку особистості як суб'єкта морально-етичної відповідальної дії.

За справедливим зауваженням В. Савіщенко, упровадження зазначених концептуальних змін вищої юридичної освіти можливе лише за умов досягнення викладачами високого професійного рівня та оволодіння педагогічною майстерністю. Дослідниця проблем педагогізації юридичної освіти акцентує: «На відміну від підготовки шкільних учителів, які за п'ять років навчання у ЗВО опановують предмет і методiku, викладачі ЗВО юридичного профілю змушені шляхом “проб та помилок” накопичувати педагогічний досвід. Це призводить до негативних наслідків. Вся робота викладача юридичного закладу вищої освіти зводиться лише до передачі юридичних знань, а виховання та професійний розвиток студентів лишається осторонь. Тому юрист-викладач повинен опанувати ще одну важливу професійну діяльність – педагогічну» [4, с. 410].

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо: призначення педагогізації професійної підготовки майбутніх правознавців і діяльності викладача закладу вищої освіти юридичного профілю полягає в спонукальному керіваному розвитку систем університетської життєдіяльності, спрямованому на оновлення й модернізацію фахової підготовки вищеназваних суб'єктів навчання з метою підвищення її якості, розвиток професійно важливих та особистісно-ділових якостей особистості студента, активізацію його рефлексивно-аксіологічного потенціалу, стимулювання мотиваційних, емоційних, інтелектуальних і вольових процесів, сприяючи самовиявленню та саморозкриттю.

Отже, педагогізацію ми розглядаємо як цілеспрямовану організаційно-педагогічну діяльність учасників освітнього процесу, спрямовану на оновлення професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, оволодіння ними психолого-педагогічними знаннями й уміннями шляхом запровадження інноваційних освітніх технологій, продуктивних моделювальних методів навчання на засадах етичної педагогіки.

#### **Список використаної літератури**

1. Буланкина Н. Е. Гуманизация отечественного образования. *Педагогические технологии*. 2008. № 3. С. 14–24.
2. Островерхова Т. А. Педагогизация образовательной среды технического ВУЗа как условие подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию. *Омский научный вестник*. Психологические и педагогические науки. 2012. № 4 (111). С. 203–207.
3. Романовський О. Г., Михайличенко В. С., Грень Л. М. Педагогіка успіху : підручник. Харків : НТУ «ХПІ», 2011. 368 с.
4. Савіщенко В. М. Проблеми педагогізації юридичної освіти. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Київ ; Запоріжжя, 2006. Вип. 38. С. 406–411.

5. Сущенко Р. В. До проблеми педагогізації професійної підготовки інженерів залізничного транспорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 384–395.

6. Сущенко Р. В. Педагогічні засади формування управлінської культури у майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 566 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2018*

**Омельяненко В. В. Педагогизация подготовки будущих бакалавров по правоведению – системообразующий фактор морально-этического стиля их профессиональной деятельности**

*Статья посвящена рассмотрению особенностей процесса педагогизации подготовки будущих бакалавров по правоведению в контексте морально-этического стиля их профессиональной деятельности. В исследовании педагогизацию рассмотрено как целенаправленную организационно-педагогическую деятельность участников образовательного процесса, направленную на обновление профессиональной подготовки будущих бакалавров по правоведению, овладение ими психолого-педагогическими знаниями и умениями путем внедрения инновационных образовательных технологий, продуктивных моделирующих методов обучения на основе этической педагогики.*

**Ключевые слова:** педагогизация, профессиональная подготовка, будущие бакалавры по правоведению, морально-этический стиль профессиональной деятельности.

**Omelianenko V. Pedagogy in the Training of Future Bachelors in Law as a Framework for Moral and Ethical Standards of Professional Activity**

*The article deals with the peculiarities of the pedagogical process of training future bachelors in jurisprudence in the context of moral and ethical standards of their professional activities. Pedagogical influence on the quality of professional training of future law specialists is defined as the process of building attractive and favorable social and psychological environment with synergistic effect of spiritual closeness, creating an aura of mutual respect, mutual trust and mutual responsibility, spiritualizing legal work on the principles of conscience, delicacy, humanity and justice.*

*It is proved that it is efficient for academic teaching staff in higher educational institutions with legal programs, majoring on professional training of future lawyers, to orient on the updating of goals, which, in turn, will ensure their integrity, the cumulative result in the formation of the professional and ethical competence of individual in the process of education.*

*According to the author's concept, the applicants of the first level of higher legal education should be, first of all, agents of culture, able to understand and morally assess the effects of their own actions in the profession. Only in the context of involving these agents to modern culture they could master professional qualities, since a specialist without high moral features, without awareness of universal and cultural values can become socially dangerous.*

*In our study pedagogy is presented as a purposeful organizational and pedagogical activity of participants in the educational process, aimed at updating professional training of future bachelors in law, mastering psychological and pedagogical knowledge and skills through the introduction of innovative educational technologies, productive modeling methods of teaching grounded on the principles of ethical pedagogy.*

**Key words:** pedagogy, professional training, future bachelors in law, moral and ethical standards of professional activity.

УДК 378.091.2:52/61]:61-051

**М. А. ПАЙКУШ**

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

## **ПРИРОДНИЧОНАУКОВА СКЛАДОВА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ**

*Статтю присвячено підготовці майбутнього лікаря під час вивчення природничонаукових дисциплін. Показано, що їх ґрунтовне засвоєння в медичному університеті можливе за умови використання інтегративного підходу. Його використання посилить інтерес студентів до вивчення природничих дисциплін, дасть можливість інтенсифікувати навчальний процес і забезпечити високий рівень якості його результату. Обґрунтовано, що орієнтація на природничонаукові знання передбачає їх переструктурування відповідно до потреб підготовки лікарів. Показано, що структуровані знання полегшують сприйняття фактів, а їх класифікація й оцінювання сприяють перенесенню знань і формуванню спеціального мислення.*

**Ключові слова:** підготовка лікаря, природничонаукова освіта, зміст освіти, структура знань, клінічне мислення, наступність.

Вивчення досвіду практичної діяльності лікарів показує, що фундаментом для реалізації медичної освіти є система природничонаукового знання як когнітивна основа визначення стратегії профілактики, діагностики та лікування хворого. Водночас провідним критерієм ефективності навчального процесу у вищому медичному закладі освіти є засвоєння студентом фундаментальних природничонаукових знань і застосування їх у вивченні фахових дисциплін, зорієнтованих на подальшу самоосвіту та формування навичок професійно-практичної діяльності.

За такого підходу сформується нова модель фахівця, здатного самостійно орієнтуватися в клінічних ситуаціях, бачити шляхи їх раціонального вирішення, який потребує постійного підвищення свого професійного рівня, навчаючись упродовж усього життя. Для створення цієї моделі підготовка майбутнього лікаря має здійснюватися шляхом упровадження в систему вищої медичної освіти технологій інтегративного навчання.

Інтеграція природничонаукових та медичних знань і вмінь спрямована на забезпечення цілісності навчання. Таку інтеграцію в професійній підготовці майбутніх лікарів доцільно здійснювати на основі системотвірних, базових для медицини, природничих науках.

Аналіз стану сучасної системи природничої підготовки студентів вищого медичного навчального закладу, урахування сучасних тенденцій розвитку вищої освіти і нових вимог до підготовки лікаря надали можливість розкрити наявні суперечності, зокрема [9]: декларованими в нормативних документах цілями формування всебічно розвиненої творчої високопрофесійної особистості фахівця з глобальним мисленням і реальними

можливостями сучасної системи навчання природничих дисциплін; рівнями шкільної та вимогами вузівської освіти до природничих знань абітурієнтів; значущістю змісту природничих дисциплін для медичної освіти, розвитку медичного мислення, інтелекту та недооцінкою його в складі загальнонаукової й професійної підготовки, недостатнім рівнем її системності та кількості навчального часу для її свідомого й дієвого засвоєння; цільовим призначенням природничих дисциплін – забезпечити вихідну загальнотеоретичну підготовку медика, засвоєння основних хіміко-біологічних ідей, понять, законів, теорій, що необхідні для вивчення професійних дисциплін; між теоретично обґрунтованою доцільністю впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій професійної спрямованості навчання та відсутністю науково-методичної літератури із цієї проблеми; перенасиченістю навчальних планів, програм і підручників неактуальною інформацією.

Низький рівень знань із природничих дисциплін найчастіше пов'язаний із відсутністю інтересу та недооцінкою їх ролі у формуванні спеціальних знань і вмінь, оскільки інтерес до об'єкта вивчення прямо пов'язаний з усвідомленням його цінності.

Вивчення природничих дисциплін у підготовці лікаря має свої особливості: взаємозалежність між цілями природничої та фахової освіти; універсальність і фундаментальність цих курсів; особливість побудови їх змісту залежно від характеру та загальних цілей підготовки медичного працівника; єдність вивчення природничих об'єктів на мікро- і макрорівнях із розкриттям різних форм їх організації як єдиної системи та різних функцій, що виявляються нею (хімічних, біологічних, біохімічних, фізіологічних тощо) залежно від їх природи, середовища й умов; залежність методологічного, евристичного, прогностичного, світоглядного потенціалу природничих знань від рівня їх системності та структурної організації; залежність дидактичних і професійних цінностей від зв'язку природничої освіти з реальною дійсністю.

Специфіка вивчення природничонаукових дисциплін у медичному навчальному закладі полягає «в розвитку клінічного мислення в майбутніх медиків, що започатковується у вивченні таких фундаментальних або природничонаукових дисциплін, як нормальна анатомія і фізіологія, патологічна анатомія і фізіологія, мікробіологія, медична генетика, фармакологія, латинська мова. В основних цілях під час їх вивчення передбачено інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, спостережливості, суджень» [10, с. 8]. Знання із цих дисциплін використовують у процесі встановлення діагнозу відповідно до всього комплексу даних про пацієнта, забезпечують правильний вибір методів обстеження, лікування. Вони є основою вивчення клінічних дисциплін.

Проблема створення цілісної системи знань студентів не є новою. Сучасна педагогіка має значний досвід досліджень питань інтеграції (В. Безрукова, М. Берулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Загвязінський,

І. Козловська, В. Сидоренко, М. Чапаєв та ін.). Праці Н. Стучинської (інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін) і Т. Темерівської (формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничонаукових дисциплін) сприяли становленню інтегративного підходу в медичній освіті. М. Гапонцевою виокремлені поняття ядра області наукових знань, що забезпечують інтегративний підхід до змісту природничої освіти. Концепцію цілісної природничонаукової освіти обґрунтовує К. Гуз, який доводить ефективність моделі методичної системи вивчення предметів природничого циклу, що реалізує у навчальному процесі цілісність знань про природу.

Проте проблема впливу природничонаукової підготовки на формування цілісної системи знань медиків ще не була предметом окремого розгляду в педагогічних дослідженнях.

*Метою статті* є обґрунтування значення природничонаукової освіти для створення інтегрованої системи знань при підготовці майбутнього лікаря.

Традиційна система навчання у вищому медичному закладі освіти має справу з багатьма дисциплінами, які змістово та методологічно не узгоджуються між собою; її організаційний принцип – предметоцентризм – функціонування навчальних предметів як автономних освітніх систем. Самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в студентів цілісної картини світу, заважають органічному сприйняттю природи. Тому у зв'язку зі стрімким збільшенням наукових знань однією з головних проблем змісту освіти виступає проблема його інтеграції.

Нині інтеграційні процеси відбуваються в кожній сфері людської діяльності. Вони характеризують взаємодію між окремими специфічними формами роботи фахівця, позначаючись як на виборі мети, властивій кожній з них, так і на методах її досягнення й на одержуваних результатах. Для нас становлять інтерес процеси інтеграції, що відбуваються у сфері наукової діяльності, оскільки саме рівень розвитку науки безпосередньо впливає на зміст освіти.

Ідеї інтеграції та формування цілісних систем знань висували більшість видатних педагогів протягом кількох останніх століть. Саме «інтегративний підхід до елементів педагогічної системи забезпечить її повноцінне існування й функціонування в інтересах так званих “великих систем” – систем освіти, соціуму. Цей висновок базується на сучасних досягненнях соціології та кібернетики, розвитку космічних, ноосферичних, екологічних, біологічних, економічних, технологічних і багатьох інших, істотно різних за своїм змістом систем» [12, с. 24].

Процеси інтеграції можуть мати місце в межах наявної системи. У такому разі вони приводять до піднесення рівня її цілісності та організованості або, якщо виникла нова система з раніше не пов'язаних елементів,



окремі частини інтегрованого цілого мають різний ступінь автономії [11]. Тому інтеграція є і процесом, і результатом цього процесу [6], а суть інтеграції полягає в зміцненні взаємозв'язку, взаємодії всіх компонентів єдиного цілого з метою відновлення цієї єдності. Водночас, будучи поліфункціональним поняттям, інтеграція в різних ситуаціях може відображати різні стани взаємозв'язку та процесу. Серед форм взаємозв'язку інтеграція є кінцевою й найбільш високоорганізованою.

У процесі підготовки майбутнього лікаря необхідно врахування нових педагогічних принципів, зокрема забезпечення різних рівнів формування, насамперед, провідного компонента змісту навчального предмета. «Існуючі сьогодні навчальні плани та програми, підручники та навчальні посібники різко контрастують із тими новими умовами, до яких рухається наше суспільство, і тому потребують оперативної заміни» [4, с. 95], а «цінності інтегративної освіти відповідають природі ліберальної освіти, освіти “відповідної вільній людині”, на перший план висувається принцип інтегративного відсіву інформації в особистісну організацію знань. Такі процеси є певними темпосвітами – структурами цілісного утворення, що розвивається у певному темпі, з певною швидкістю розвитку» [5, с. 67]. Використовуючи один із принципів нелінійної онтології, концепції сучасної філософії, що зафіксувала перехід від лінійної парадигми мислення до нелінійної, а саме принцип об'єднання структур як різних темпосвітів, – освіта постає як процес інтеграції інформаційних темпосвітів різноманітної онтологічної природи: інтегративна освіта переосмислює поняття цілісності. В інтегративній освіті її здобувач споруджує власну організацію знання, що найбільш ефективна для життєтворчості його особистості. Тематичний підхід до інтеграції «не порушує логіки окремих навчальних предметів і водночас забезпечує потенційно можливі зв'язки між предметами» [7, с. 29]. Усунення дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах та перевантаження дає можливість зосередити зусилля педагога на розвитку інтелекту та мислення студентів, сприяє усвідомленому засвоєнню знань, цілісному сприйняттю явищ і законів природи, суспільства й техніки.

З розвитком інтегративних ідей тісно пов'язане питання про структурування знань. У концепції Дж. Брунера головне місце в змісті освіти мають посідати не факти, а структура знання, тобто певна сукупність основоположних і взаємопов'язаних ідей. Акцент на структурі знань полегшує сприйняття фактів, а їх класифікація й оцінювання сприяють перенесенню знань. «Зрозуміти щось як специфічний прояв більш загальної закономірності, означає не лише зрозуміти це конкретне явище, а й оволодіти моделлю для розуміння інших подібних явищ [2, с. 25]. Виходячи із цього, обґрунтовується спіралеподібна програма з ієрархією одного із суміжних предметів на основі провідних структур, навколо яких групується навчальний матеріал. У цьому разі навчальний план будується таким чином, що передбачається знайомити здобувачів освіти з основними нау-

ковими поняттями та ідеями, а пізніше знову повертатися до них на вищому теоретичному рівні.

Тому в змісті освіти необхідно забезпечити синтез, інтеграцію, поєднання частин в єдине ціле. Шляхи для цього пропонують такі: упровадження узагальнювальних курсів, узагальнювальних тем, реалізація міжпредметних зв'язків, об'єднання навчального матеріалу навколо провідних ключових ідей науки через формування категоріальної побудови мислення.

Сутність інтеграції – таке взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, унаслідок якого виникає не додавання, не поліпшення якості двох об'єктів, а цілком новий об'єкт зі своїми властивостями. Необхідним компонентом інтеграції є виокремлення інтегративних чинників науки, що мають широке загальноосвітнє значення і до яких належать ускладнення об'єктів дослідження, загальні ідеї, існування суміжних наук, комплексних проблем тощо.

Підстава інтеграції є складним динамічним утворенням, яке може набувати різноманітних форм, залежно від конкретної цілі інтеграції (система критеріїв, об'єктивна передумова тощо). Якісні та кількісні перетворення елементів під час їх інтеграції дають можливість виведення характеристик не лише самої інтеграції як родового поняття, а і її похідних понять із додатковими ознаками (наприклад, інтеграції знань). Підстава визначається цілями інтеграції та природою її елементів. Зінтегрований об'єкт, як якісно нова цілісність, має чотири ознаки, які відрізняють його від інших споріднених об'єктів (механічна чи еkleктична сума, міждисциплінарний чи поліпредметний комплекс, синтетичний об'єкт тощо). Споріднені об'єкти можуть володіти деякими з ознак інтеграції (максимум трьома), а зінтегрований об'єкт водночас володіє всіма чотирма ознаками: виникнення якісно нових рис зінтегрованого об'єкта порівняно з елементами інтеграції; системно-структурний характер зінтегрованого об'єкта; збереження індивідуальних властивостей елементів інтеграції в складі зінтегрованого об'єкта; можливість існування декількох стабільних станів зінтегрованої системи з різним ступенем інтеграції.

Оскільки наука все частіше функціонує як цілісний організм, то інтеграція знання здійснюється не стільки в беззалишковому злитті раніше розрізнених наукових дисциплін в одне ціле, скільки через їх пряму й опосередковану взаємодію під час розв'язання сучасних комплексних проблем, через посилення взаємозв'язків усередині науки.

Знання набуває статусу наукового, «коли воно включене у складно опосередковану систему обґрунтувань. Знанням є не будь-які когнітивні образи, а лише співвіднесені з певним предметним різноманіттям» [3, с. 7]. Одна з основних ознак наукового знання – те, що воно є ієрархізованою системою різноякісних елементів і характеризується в різних аспектах: онтологічному, гносеологічному, аксіологічному та прагматичному.

Інтеграція й диференціація є не просто мисленним відтворенням у людській свідомості цілісності та розчленованості пізнаваних об'єктів, а

становлять, насамперед, об'єднання різноманітних знань в єдине ціле й розчленування цих знань на окремі галузі, науки, наукові напрями, проблеми тощо. Інтеграція знань завжди пов'язана з їх певними узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення та полегшення зберігання, передачі, засвоєння й використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання та моделюванням, відтворенням цілісності складноорганізованих об'єктів [1].

Ґрунтовне вивчення майбутніми лікарями циклу природничих дисциплін, зокрема, медичної й біологічної фізики, медичної біології та медичної хімії, посилює інтеграційні процеси в науковому пізнанні під час вивчення професійно-практичних наук. Зокрема, М. Розов розрізняє чотири основні рівні інтеграції наукового пізнання [8]: інтрадисциплінарну – інтеграція в межах конкретних наук за допомогою використання методів і результатів інших наук; інтердисциплінарну – інтеграція наукових понять, теорій і методів між різними галузями наук, яка приводить до утворення комплексних суміжних дисциплін, що стирають штучні межі між науками; супрадисциплінарну – інтеграцію вищого ступеня спільності, засновану на узагальненні й екстраполяції ідей і принципів на нові класи об'єктів; трансдисциплінарну – інтеграцію наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях.

Зв'язки між компонентами та елементами змісту навчальної дисципліни передбачають включення одних і тих самих законів, ідей, понять, категорій у різні курси; підтвердження законів і закономірностей однієї дисципліни фактами чи подіями іншої; використання змісту іншого предмета для уточнення, доведення, розгляду, звуження чи розширення свого предмету тощо.

Зміст природничонаукової освіти студентів медичних спеціальностей – науково доведена система дидактично й методично обґрунтованого навчального матеріалу, що містить відповідну підготовку фахівця медичного профілю, котру розглядаємо як результат засвоєння спеціально відібраних знань, умінь, навичок і цінностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Формування змісту природничонаукової підготовки лікарів реалізується на кількох рівнях: відбір навчального матеріалу для виявлення можливостей інтеграції в природничонауковій підготовці майбутніх лікарів; структурування змісту на основі інтегративного підходу і професійне спрямування на медичні знання й уміння, не порушуючи логіки викладання відповідних дисциплін; аналіз можливостей використання синергетичного підходу у формуванні змісту природничонаукової підготовки майбутнього лікаря; формування інтегрованої синергетичної системи змісту природничонаукової підготовки лікаря в контексті компетентнісного підходу.

Кожна з галузей природничих наук досить розвинена, збагачена значною кількістю знань, що мають свою власну, специфічну структуру й

настільки важлива для існування суспільства, що не уявляється можливим будь-яким чином спростити виклад котроїсь із них або декількох разом, не кажучи вже про систему загалом, без істотного збитку для науки, а також для майбутнього суспільства, що закладається вже нині, у процесі формування загальних освітніх тенденцій. Разом з тим виклад змісту будь-якої галузі вже є спрощенням, важливо тільки, щоб це не спотворювало основних тенденцій розвитку науки, оскільки вона є одним із найголовніших джерел формування змісту природничонаукової освіти.

Завданням вивчення природничих наук у вищій професійній школі є оволодіння основами знань, засвоєння методів, підготовка до практичної діяльності, формування інтелектуальних умінь, загальнорозумовий розвиток та інше. Як підтверджує низка досліджень, низький рівень знань із природничих дисциплін найчастіше пов'язаний із відсутністю інтересу та недооцінкою їх ролі у формуванні спеціальних знань і вмінь, оскільки інтерес до об'єкта вивчення прямо пов'язаний з усвідомленням його цінності.

Важливим завданням природничонаукової підготовки майбутнього лікаря є оволодіння студентами двома основними методами досліджень, що мають визначальний вплив на всю практичну діяльність фахівців, – теорія та експеримент. У процесі вивчення медичної біології, фізики та хімії відбувається процес оволодіння математичними методами й виробляються експериментальні вміння та навички, необхідні при встановленні діагнозу, тривалому веденні хворих із хронічними захворюваннями, при проведенні профілактики та реабілітації.

Зокрема, у системі вищої медичної освіти суттєво зростає значення медичної та біологічної фізики як теоретичної бази медичної апаратури й методів діагностики (доплерографія, звукові методи, електрокардіографія, комп'ютерна томографія, радіоізотопні методи діагностики тощо). Глибоке розуміння процесів, що відбуваються в живому організмі при патологічних станах (дія отрути при укусі змії – зміни у фосфоліпідному каркасі мембран клітин, вплив на організм передозованої концентрації лікарського засобу – зміни в транспортуванні речовин через мембрани), а також із живим організмом під дією різної природи фізичних чинників (звук, температура, електромагнітне поле, світло, рентген, йонізуюче випромінювання тощо) стає передумовою засвоєння фахових дисциплін.

Професійна спрямованість вивчення природничих дисциплін – це педагогічно адаптоване засвоювання студентами базового змісту предмету на рівні вимог професії лікаря, сконцентроване навколо фундаментальних освітніх об'єктів і цілей, мотивів та потреб суб'єктів пізнання. Професійну спрямованість навчання природничих дисциплін у вищому медичному навчальному закладі розглядаємо як складний комплексний багатофункціональний процес, скерований на усвідомлення мотивів, потреб майбутньої діяльності, на гармонійне поєднання теоретичної й практичної складових змісту освіти – введення у зміст предметів професійно значущого навчального матеріалу, використання інтерактивних методів та форм роботи [9].

Професійна спрямованість змісту природничої освіти лікарів має не епізодичний характер, а систематично привчати студентів використовувати фундаментально-наукові знання й уміння до розв'язування прикладних завдань, що формує самостійне перенесення набутих знань, умінь і навичок в умови практичної діяльності. Такий підхід реалізує інтегративну функцію циклу природничих дисциплін і кореляцію цілей їх вивчення із цілями професійної підготовки лікарів.

Специфіка побудови курсу природничих дисциплін, об'єднаних не лише предметом вивчення – природою, а й спільними прийомами опанування предметним змістом, практичними вміннями, зумовлює включення в навчальну діяльність міжпредметних завдань. Уміння комплексно застосовувати знання, синтезувати їх, переносити ідеї та методи з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до практичної діяльності лікаря. Як приклад, наведемо роль знань із медичної та біологічної фізики для формування фахових компетентностей під час вивчення студентами урології, терапії, хірургії.

Дистанційна ударно-хвильова літотрипсія в урології є найменш травматичним і високоефективним методом лікування сечових каменів різної локалізації. Досить часто виникає питання: який літотриптор потрібно використовувати в тій чи іншій ситуації. Тому потрібні знання основних характеристик апаратів, а також мета та обсяг лікувальних і діагностичних процедур. Усі апарати для руйнування каменів складаються з генератора ударних хвиль, системи фокусування, механізму узгодження, системи локалізації. У літотрипторах використовують три основні методи генерування ударно-хвильового імпульсу, який є причиною руйнування каменів: електродідралічний, електромагнітний та п'єзоелектричний. Майбутньому лікареві необхідні знання кожного з них, щоб оптимально провести процедуру й досягти максимального результату лікування.

Орієнтація на природничонаукові знання передбачає їхнє переструктурування відповідно до потреб підготовки лікарів, що є основою для розроблення критеріїв відбору змісту їх природничонаукової підготовки, зокрема: використання у формуванні змісту навчання сучасних досягнень природничих та медичних наук, зарубіжного й вітчизняного досвіду побудови навчальних програм; відповідність складності змісту та обсягу природничонаукової підготовки реальним навчальним можливостям студентів медичних спеціальностей; науковість та практична значущість навчального матеріалу з природничих дисциплін для майбутніх лікарів. Таке переструктурування посилить можливості розвитку клінічного мислення під час вивчення природничих наук.

Формування клінічного мислення у студентів при вивченні фахових дисциплін пов'язане зі ступенем розвитку в них окремих розумових дій, основи яких закладаються під час вивчення медичної й біологічної фізики, медичної хімії та медичної біології. Діагностику розвитку природничонаукового мислення студентів можна здійснювати шляхом оцінювання послі-

довної зміни стадій практичних навичок під час розгляду ситуаційних завдань, близьких до реальних умов діяльності майбутнього лікаря.

**Висновки.** Підсумовуючи, зауважимо, що на сучасному етапі природничонаукова підготовка фахівців медичного профілю надає достатньо знань, умінь і навичок, однак вона ще не стала ефективним інструментом професійної діяльності. Як свідчить практика, частина лікарів недостатньо володіє природничонауковими знаннями, що не сприяє їхньому професійному зростанню й фаховій компетентності.

Традиційний відокремлений, предметний принцип навчання не може підготувати фахівця, рівень знань якого відповідав би сучасним вимогам, а тому мусять зазнати принципових змін вимоги до викладання теоретичних предметів медичних вищих шкіл. Ми вважаємо, що фундаментальні знання створюють необхідні умови для формування професійного мислення. Глибоке розуміння механізмів діяльності живого організму та процесів, що в ньому відбуваються, вимагають використання як прецизійних експериментальних методів, так і сучасних теоретичних підходів. Саме поєднання якісного й кількісного рівнів розуміння медико-біологічних процесів у клітинах та в організмі в цілому є, безумовно, тим напрямом, у якому буде розвиватися медицина в XXI ст., спираючись на досягнення медичної та біологічної фізики, біохімії, мікробіології, інженерії й інших наук.

До подальших напрямів дослідження належить створення механізмів діагностування рівнів сформованості природничонаукових знань майбутніх лікарів.

#### Список використаної літератури

1. Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 20 с.
2. Брунер Дж. Процесс обучения. Москва, 1971. 162 с.
3. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. Ленинград, 1989. 144 с.
4. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. Київ, 1998. 229 с.
5. Клепко С. Ф. Концепція інтегративної освіти або чим сучасна філософія може допомогти педагогіці. *Педагогічна практика та філософія освіти*. Полтава, 1997. С. 66–68.
6. Кондаков Н. И. Логический словарь. Москва, 1971. 638 с.
7. Момот Л. Л. Дієвий засіб забезпечення інтегративності навчання. *Педагогічна наука – перебудов і школи*. Київ, 1990. С. 29–30.
8. Розов М. А. Процессы и механизмы интеграции в развитии наук. *Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс*. Москва, 1989. С. 135–164.
9. Романишина Л. М., Хмеляр І. М., Лукашук М. М. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання в медичному коледжі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2011. № 2. С. 71–78.
10. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2004. 20 с.

11. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аведишев, Э. А. Аоаб оглы, Л. Ф. Ильичев и др. Москва : Сов. Энциклопедия, 1989. 815 с.
12. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва, 2002. 437 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2018*

**Пайкуш М. А. Естественнонаучная составляющая в контексте формирования целостной системы знаний будущего врача**

*Статья посвящена подготовке будущего врача при изучении естественнонаучных дисциплин. Показано, что их основательное усвоение в медицинском университете возможно при условии использования интегративного подхода. Его использование усилит интерес студентов к изучению естественных дисциплин, даст возможность интенсифицировать учебный процесс и обеспечить высокий уровень качества его результата. Обосновано, что ориентация на естественнонаучные знания предполагает их реструктурирование в соответствии с потребностями подготовки врачей. Показано, что структурированные знания облегчают восприятие фактов, а их классификация и оценка способствует переносу знаний и формированию специального мышления.*

**Ключевые слова:** *подготовка врача, естественнонаучная образование, содержание образования, структура знаний, клиническое мышление, преемственность.*

**Paykush M. Natural Scientific Component in the Context of Formation of the Full Medicine Knowledge System of the Future Doctor**

*New approaches to the content of professional education of future doctors include the availability of profound knowledge and skills in natural sciences, which are the basis for studying clinical disciplines and an important component of professional training. Their thorough study at the medical university is possible providing the system of natural science and professional-practical training integration of the doctor. An integral component of integration is the isolation of the integrative factors of science, which include the complexity of research objects, general ideas, the existence of related sciences, complex problems, etc. Integration of natural science and professional education involves the application of general scientific principles. For the content of natural sciences disciplines, the most important are the principles of complementarity, conformity, symmetry, method of modeling and mathematical methods. Using an integrative approach will increase the interest of students in the study of natural sciences, will give an opportunity to intensify the learning process and ensure a high level of quality of its result. The cycle of natural sciences disciplines covers a considerable part of medical education, provides students with the necessary knowledge and skills for their practical application, and also develops the ability to correctly and creatively use the acquired knowledge in future professional activities. The orientation to natural science knowledge involves their restructuring according to the training needs of doctors, which is the basis for developing criteria for selecting the content of natural science education. The main place in it should occupy a certain set of fundamental and interrelated ideas. The emphasis on the knowledge structure facilitates the perception of facts, and their classification and evaluation promotes the knowledge transfer and the formation of special thinking. Successful formation of clinical thinking in students while studying professional disciplines is associated with the development degree of their individual mental activities, the foundations of which are laid in the study of medical and biological physics, medical chemistry and medical biology. Diagnostics of the development of students' natural sciences thinking can be implemented by assessing the successive changes in the stages of practical skills when considering situational problems close to the real conditions of the future doctor's activity.*

**Key words:** *preparation of a doctor, natural science education, content of education, knowledge structure, clinical thinking, continuity.*

УДК 378.14:377.35:001.76

Л. З. РЕБУХА

кандидат психологічних наук, доцент  
Тернопільський національний економічний університет

## ІНТЕГРАТИВНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*Статтю присвячено науковому обґрунтуванню сутності інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників як необхідної умови в розв'язанні неузгодженостей, які виникають між традиційними підходами до вивчення навчальних дисциплін і сучасними суспільними вимогами до майбутніх соціальних працівників; обмеженим терміном університетського навчання та обсягом наукової інформації, що постійно зростає в світових масштабах. Доказано значущість інтегративності інноваційних технологій, що забезпечує інноваційність міжпредметних знань та різних видів аудиторної діяльності на рівні інтегрованих курсів і сприяє успішному проходженню майбутніми соціальними працівниками впродовж навчання повного циклу професійного становлення, де кожний етап характеризується різнобічно спрямованою, освітньо-інноваційною роботою викладача.*

**Ключові слова:** інноваційні технології, інтегративність, професійна підготовка, майбутній соціальний працівник.

Нині на ринку праці все більш затребуваними стають кваліфіковані та творчі фахівці, які здатні не лише на належному рівні виконувати свої функціональні обов'язки, а й уміло володіти особистісними здібностями до впровадження в професійній діяльності інноваційних технологій. У зв'язку із цим у світовому досвіді університетської освіти змінилося ставлення до розуміння професійної освіти соціальних працівників. Її розглядають як соціальний інститут, що сприяє розвитку особистості відповідно до індивідуальних потреб і професійних прагнень. Виникає потреба подолання традиційного погляду на професійну підготовку як на систему, котра переважно зорієнтовує майбутніх фахівців на розвиток конкретної професійної сфери соціогуманітарних знань. Вирішити проблеми вищої школи, а саме впоратися з низьким рівнем професійної мотивації та відповідальності в навчальній аудиторії, несформованістю внутрішньоособистісної потреби в саморозвитку та самоосвіті, суперечностями між якісною професійною освітою і вузькопрактичною традиційною підготовкою, звуженістю та жорсткістю регламентації діяльності студентів, котра спричинює їх пасивність, нівелювання рівнів підготовки тощо, покликана інтеграція інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Інновації вищої професійної освіти вивчали А. Вихрущ, І. Гавриш, С. Гончаренко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, С. Іванова, О. Захаренко, І. Мельничук, В. Паламарчук, А. Сологуб, А. Фурман, М. Чумарна та ін., наукова діяльність яких спрямована на формування сучасних, альтернативно концептуальних теорій і педагогічних систем.



Науковці В. Гогунський, Р. Гуревич, І. Дичківська, І. Зязюн, Л. Євсюкова, М. Кадемія, Г. Оборський, О. Пехота, В. Поліщук, Т. Рожнова, Р. Самоха, О. Спірін, Т. Ткаченко, Ю. Триус та інші розглядали різні підходи до визначення поняття «інноваційні технології», розкривали їх зміст, обґрунтовували структуру та критерії оцінювання, обґрунтовували важливість алгоритму дій у запровадженні інновацій у професійній підготовці тощо.

Аналізували дидактично-інноваційні аспекти вивчення й запровадження інноваційних технологій навчання закладі вищої освіти та моделювали освітній процес відповідно до спроектованих інноваційних педагогічних систем науковці І. Дичківська, Т. Дмитренко, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, Л. Романишина та ін.

Поняття «інновація», як зазначено в «Енциклопедії освіти», складається з двох форм: ідеї та процесу практичної реалізації запропонованої ідеї [3, с. 338–340]. «Інновацію» використовують в освітній діяльності в декількох помітно важливих значеннях, а саме як:

- зміну психологічного клімату в освітньому закладі, що зумовлена модернізованими цілями та ціннісними вартостями самого навчання;
- впровадження й поширення вже готових і цілком розроблених педагогічних систем (М. Монтесорі, В. Давидова і Д. Ельконіна, А. Фурмана та ін.);
- опрацювання вже задіяних в освітній практиці нових технологій навчання тих закладів, які впроваджують інновації, але з різних причин вимушені повсякчас долати суперечності, що виникають;
- залучення інноваційними установами нових соціокультурних, інформаційних та інших структур та механізмів;
- педагогічна діяльність викладача як постійна в часі творча діяльність, яка схвально позначається на всіх складових навчального процесу [9].

Виходячи з виокремлених основних змістових складових цього поняття, професійну інноватику можна аналізувати як певну сферу науки, що спрямована на вивчення навчальних та професійно зорієнтованих процесів, підґрунтям яких є створення нової освітньої практики. Тому формування інноваційних процесів не обходиться без комплексного зреалізування загальнонаукових підходів, які синтезують модерні розробки науково-практичної організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціогуманітарних спеціальностей.

Науковець О. Дубасенюк зазначає, що інновації у вищій школі є закономірним та динамічним явищем, яке цілеспрямоване на ефективний результат, тому всі інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців дають змогу вирішувати суперечності між традиційною системою навчання та потребами в якісно новій освіті. Як системне утворення інновація має такі інтегральні якості: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал та інноваційне середовище [2, с. 14].

На переконання І. Дичківської, основна думка щодо модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання може бути

поліпшена завдяки проектуванню та впровадженню новітніх освітніх систем і технологій, які орієнтують навчання на особистість майбутнього фахівця, забезпечення можливостей його саморозкриття й саморозвитку [1].

Науковець С. Іванова розглядає загальні інноваційні тенденції в університеті відповідно до євроінтеграційних процесів та розкриває особливості розробки й упровадження в навчальну діяльність інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців [4]. При цьому важлива роль відводиться викладачу в запровадженні інноваційних технологій навчання, адже готовність до інноваційної діяльності зумовлюється його особистісними якостями, наявністю виняткових теоретичних знань і унормованого практико-зорієнтованого досвіду [9; 10].

Цінними є міркування В. Поліщук, яка вказує на те, що ефективність професійної університетської підготовки покращується за умов упровадження в навчальний процес інноваційних особистісно-професійних технологій, котрі спрямовані на формування студента як професійно-дієвої особистості. Зростання професійної компетенції майбутніх фахівців тісно пов'язане з інноваційними технологіями, які спираються на досвід студентів, їх внутрішню вмотивованість до науково-дослідної діяльності, поєднують теоретичну й практичну складові професійної підготовки, об'єднують інформаційні технології та паритетну комунікацію в навчальній аудиторії [8, с. 23].

Слушною є думка І. Мельничук щодо необхідності переосмислення напрямів підготовки фахівців за університетською освітою на засадах відмови від узвичаєних традицій і стереотипів навчання. Для цього, на її переконання, необхідна прозора та доступна «методологія проектування» освіти, що включає підходящі інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців [7, с. 463]. Нестандартна діяльність активізує творчі креативні старання викладача й студента в пошуках нового, тому саме така діяльність спрямована на здатність розширювати можливості всіх учасників освітнього процесу в аспекті інтенсифікації розумового, соціального й духовного потенціалу особистості.

Однак на сьогоднішньому етапі розвитку університетської освіти залишається актуальною проблема інтегративності інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

*Мета статті* полягає в з'ясуванні й науковому обґрунтуванні сутності інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників як необхідної засадничої умови розв'язання неузгодженостей, які виникають між традиційними підходами до вивчення навчальних дисциплін і сучасними суспільними вимогами до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Упровадження в освітню практику прогресивних інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зумовлено потребою суспільства та вимогами до фахівця. Ці вимоги спрямовані на саморозвиток особистості й передбачають здатність брати відповідаль-

ність за свої професійні вчинки, утверджувати та вдосконалювати себе як повноцінного фахівця, виявляти самосвідомість і громадянську позицію.

Освітні інноваційні процеси, за сучасних умов функціонування вищого навчального закладу, характеризуються сутнісним зв'язком, який існує між теорією та практикою. Саме теоретичне та практичне поєднання освітньої діяльності задає нормотворчі межі інноваційних перетворень і тим самим органічно пов'язує створення й запровадження новацій у практику професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, А. Фурман зазначає, що до головних компонентів освітньої інноватики, які уможливають її практичну реалізацію та розкривають суть інновації, належать:

- теоретичні соціогуманітарні знання, які продукують складні цілі, оновлюють зміст дисциплін, започатковують нові методи, формують засоби, проектують результат та які є вкрай необхідні для створення інновацій у системі освіти;

- системно організована, освітньо зорієнтована методологія сприйняття викладачем усього нового, що надбало людство в межах наявного суспільствознавчого знання, його оцінювання й інтерпретація з позицій аналітичного, рефлексивного, творчого та діяльного підходів;

- апробована технологія, що успішно справляється з професійно зорієнтованими завданнями та продукує в майбутніх фахівців певну систему знань, норм, цінностей, ролей, умінь і навичок, ситуаційно актуалізований досвід практичного застосування освітніх інновацій [11].

Немаловажна роль за інноваційного навчання відводиться інноваційним діям викладача, який свідомо готується до перегляду й перебудови власного професійно-діяльнісного функціонування, що враховує: зміну статусу від виконавця до професійного науковця-дослідника; внутрішнє рефлексування власної інноваційної діяльності; вмотивовану спрямованість на відшукання очікуваного результату [2, с. 17–20]. Тому саме викладач визначає найбільш оптимальні та адекватні механізми впливу на освітній аудиторний процес для поєднання й охоплення всіх напрямів трансформації навчальної дисципліни. У діяльній площині інноваційні зміни завжди є оригінальними, цілеспрямованими завдяки новаторським способам та прийомам педагогічних дій, котрі спрямовані на адаптацію освітнього процесу до сучасних вимог часу й соціальних запитів на компетентного соціального працівника. Однак запровадження та утвердження всього нового в освітню практику повинно витримати експериментально-дослідницьку перевірку для цілковитого застосування інновацій. Це стосується оцінки організації нестандартно-змодельованих усіх видів занять, засобів навчання, проблемного наукового та професійно зорієнтованого навчання, створеної навчально-методичної літератури; розробки нової системи контролю та оцінювання знань майбутніх фахівців, комп'ютерних і мультимедійних технологій.

Отже, інноваційні технологічні процеси в сучасній вищій освіті сприяють розв'язанню неузгодженостей, які виникають між традиційними підходами до вивчення навчальних дисциплін і теперішніми суспільними вимога-

ми до майбутніх соціальних працівників; обмеженим терміном університетського навчання й обсягом наукової інформації, що постійно зростає в світових масштабах. За таких умов першочерговою постає проблема відбору змісту освіти для підготовки компетентного фахівця, спроможного в майбутньому ефективно вирішувати щоденні завдання діяльнісного повсякдення.

Нині за університетської освіти використовують найбільш відомі інноваційні технології професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: структурно-логічні, інтеграційні, професійно-ділові та ігрові, тренінгові, інформаційно-комп'ютерні, діалогові [5], технологію онлайн-семінару – «вебінар» [6, с. 436].

Інноваційні структурно-логічні технології спрямовані на поетапну заміну організації навчання, починаючи від логічної постановки спроектованої мети до розв'язання професійно зорієнтованих проблемних ситуацій на основі вмотивованого відбору змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі впровадження інновації. При цьому викладач, поетапно діагностуючи спільно отримані результати в навчальній аудиторії, враховує їх у подальшому.

Інтеграційні інноваційні технології забезпечують інноваційну інтеграцію міжпредметних знань та різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів для успішного проходження майбутнім соціальним працівником упродовж навчання повного циклу професійного становлення. Як зазначає А. Фурман, цей цикл складається із чотирьох етапів: пізнавально-ситуаційного (перший академічний курс бакалаврату), нормативно-мотиваційного (другий курс), ціннісно-діяльного (третій і четвертий курси) і духовно-післядіяльного (перший і другий курс магістратури) [11, с. 48]. На кожному етапі, відповідно до інтеграції освітніх академічних і прикладних дисциплін, здійснюється низка різнобічно спрямованої освітньо-інноваційної роботи викладача: теоретичної, експериментальної, дослідницької, пошукової, соціокультурної, самоактуалізаційної тощо.

Інноваційні професійно-ділові ігрові технології спрямовані на оновлення дидактичних систем шляхом використання в навчальному процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників різної структури та складності «гри», проведення якої формує вміння креативно розв'язувати ситуаційні завдання на основі широкого вибору власних знань. Ці «ігри» можна класифікувати відповідно до мети навчального заняття: ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні професійно-ситуаційні програми тощо. Інноваційні тренінгові технології передбачають системну діяльність викладача й студентів та спрямовані на відпрацювання чітких алгоритмів у вирішенні нетипових практичних задач. Результативними є психологічні тренінги інтелектуального розвитку та спілкування, тренінги постановки управлінських доручень тощо.

Інноваційні інформаційно-комп'ютерні технології реалізують поставлені дидактичні завдання за допомогою системного комп'ютерного на-

вчання. Основу цієї технології становить діалог між «людиною й машиною» за підтримки різноманітних професійно-навчальних програм, а саме: контролюючих, інформаційних тощо. Інноваційні діалогові технології включають ті форми й методи навчання, які засновані на мисленнєвому діалозі дидактичних систем суб'єкт-суб'єктного рівня, що взаємодіють.

Інноваційні вебінар-технології забезпечують проведення інтерактивних навчально-професійних заходів у режимі синхронізації часу та слугують важливим інструментом у здійсненні групової дистанційної роботи з усіма учасниками навчального процесу. Організація вебінару передбачає використання таких технологій, як: відеоконференції, інтернет-телефонії тощо. Вебінари вкрай необхідні для дистанційної форми навчання майбутніх фахівців. Вони допускають через віртуальне спілкування в реальному часі повне відтворення навчального процесу, а відтак і взаємодію між викладачем та студентами завдяки спільній роботі й діяльному використанню засобів аудіо- та відеообміну інформацією.

Інтегративність інноваційних технологій відображає єдність змістової й процесуальної сторін навчання, характеризує структуру інноваційного змісту професійної підготовки на всіх рівнях її формування та сприяє швидкому використанню професійно спрямованих знань у майбутній професійній діяльності соціальних працівників.

Використання інтегративного підходу до інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників дає змогу встановити тісні зв'язки між раніше відносно незалежними в освітньому процесі предметами, процесами, явищами тощо. Утворені зв'язки слугують передумовою певних змін у раніше розрізнених елементах.

Таким чином, інтеграція інноваційних технологій професійної освіти суттєво розширює можливості з модернізації підготовки майбутніх фахівців, що включає системні якісні зміни соціальної освітньої системи.

**Висновки.** Отже, технологічний рівень інновацій слугує цілеспрямованим процесом професійної підготовки майбутніх фахівців і передбачає апробацію викладачем у навчальній аудиторії особистісно зорієнтованих, інноваційно-модифікованих методів, нових форм та засобів навчання з метою вдосконалення змістового наповнення освітнього процесу й освітньої професіоналізації майбутніх фахівців.

Інтегративність інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників дає змогу активно й результативно поєднувати їх у навчальному процесі вищої школи через модернізацію традиційного навчання на переорієнтацію його в бік ефективного, цілеспрямованого, а відтак інноваційного. За такого підходу до вивчення навчальних дисциплін викладач акцентує увагу на особистісному професійно зорієнтованому розвитку майбутніх фахівців, їх здатності до оволодіння творчого креативного мислення та пошуку ефективного розв'язання професійно-ситуативних завдань. Інноваційні освітні технології професійної підготовки майбутніх соціальних працівників спрямовані на досягнення основної

мети навчання, що передбачає інтегровані професійні знання, інтегровані професійні навички, інтегровані професійні вміння.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні засобів інноваційних технологій для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

#### **Список використаної літератури**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
2. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : зб. наук.-метод. пр. 2014. С. 12–28.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Іванова С. В. Інновації в освіті. Сучасні проблеми реформування системи вищої освіти в аспекті євроінтеграції України. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 43–49.
5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух та ін. ; ред. П. Ю. Саух. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 328.
6. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні : монографія / кол. авт.: Г. П. Клімова, С. М. Іванов, Л. С. Шевченко та ін. ; за ред. Ю. Є. Атаманової, Г. П. Клімової. Харків : Право, 2015. 452 с.
7. Мельничук І. М. Онтологія інноваційно-технологічних процесів у вищій школі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 37. С. 462–469.
8. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 44 с.
9. Ребуха Л. З. Инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих социальных работников. *Теория и методика профессионального образования*. Минск : РИПО, 2017. Вып. 4. Ч. 1. С. 112–117.
10. Сущенко Л. О. Культурологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього педагога – вектор безперервного процесу його самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2017. Вип. 55. С. 324–332.
11. Фурман А. В. Інноваційна освітня модель підготовки соціальних працівників. *Ринок праці та зайнятність населення*. 2015. № 1. С. 47–51.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2018*

---

#### **Ребуха Л. З. Интегративность инновационных технологий профессиональной подготовки будущих социальных работников**

*Статья посвящена научному обоснованию сущности инновационных технологий профессиональной подготовки будущих социальных работников как необходимого условия в решении противоречий, которые возникают между традиционными подходами к изучению учебных дисциплин и современными общественными требованиями к будущим социальным работникам; ограниченным сроком университетского обучения и постоянно растущим в мировых масштабах объемом научной информации. Доказана значимость интегративности инновационных технологий, которые обеспечивают инновационность межпредметных знаний и различных видов аудиторной деятельности на уровне интегрированных курсов и способствуют в течение обучения успешному прохождению будущими социальными работниками полного цикла профессионального становления, где каждый этап характеризуется разносторонне направленной, образовательно-инновационной деятельностью преподавателя.*

**Ключевые слова:** инновационные технологии, интегративность, профессиональная подготовка, будущий социальный работник.

**Rebukha L. Integrativity of Innovative Technologies of the Professional Training of Future Social Workers**

*The article is devoted to the scientific substantiation of the essence of innovative technologies of professional training of future social workers as a necessary condition for solving inconsistencies that arise between traditional approaches to the study of educational disciplines and contemporary social requirements for future social workers, the limited term of university studies and the ever-increasing volume of scientific information on a worldwide scale. The conceptual approaches to the modeling of the educational process of the high school in accordance with the innovative technologies designed by the teacher, which implement modern design into the practice of organizing the auditorial lesson, are substantiated. It is indicated on the important role of the teacher in the implementation of innovative technologies, whose activity is directed at both improving of the content of the educational process and the educational professionalization of future specialists. It is The significance of the integrativity of innovative technologies, which provides the innovation of interdisciplinary knowledge and different types of auditorial activity at the level of integrated courses and promotes the successful passing a full cycle of professional development by future social workers during the training, where each stage is characterized by the versatile, educational-innovative work of the teacher (theoretical, experimental, research, sociocultural, self-actualization, etc), is proved. It is proved that the integrativity of innovative technologies serves as a theoretical and practical combination of professional educational activity and sets the norm-setting framework of innovative transformations and organically leads to the creation and introduction of innovations in the practice of professional training of students. The peculiarities of the integrative approach to innovative technologies of professional training of future social workers, which allow establishing close relationships between previously relatively independent in the educational process objects, processes, phenomena are considered, and thus the new formed connections serve as a prerequisite for certain changes in previously disassociated elements.*

**Key words:** innovative technologies, integrativity, professional training, future social worker.

УДК 378.147:796.071.43

О. О. СЛАСТИНА

старший викладач

Харківський торговельно-економічний інститут  
Київського торговельно-економічного університету

## ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ФАНК-АЕРОБІКОЮ НА КООРДИНАЦІЙНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТОК

*У статті на основі аналізу теоретичних даних і практичного досвіду з питань використання фанк-аеробіки в процесі фізичного виховання студентів експериментально перевірено вплив цього виду фізичної активності на координаційні здібності студенток. Показано, що заняття аеробікою є невід'ємною складовою фізичного виховання як учнівської, так і студентської молоді. Варіативні модулі з аеробіки та степ-аеробіки введені до шкільних навчальних програм з фізичного виховання. В ЗВО аеробіку як засіб фізичного виховання використовують уже давно. У ході експериментальної перевірки впливу занять фанк-аеробікою на розвиток і вдосконалення координаційних здібностей студенток (n = 20) доведено, що проведення протягом 3 місяців замість традиційних занять з фізичного виховання занять з фанк-аеробіки сприяє достовірному покращенню здатності до ритмічної діяльності та координованості рухів.*

**Ключові слова:** аеробіка, координаційні якості, студентки, фізичне виховання, фанк.

Заняття аеробікою сьогодні є невід'ємною складовою фізичного виховання як учнівської, так і студентської молоді. До шкільних навчальних програм з фізичного виховання нещодавно було введено варіативні модулі з аеробіки та степ-аеробіки, у ЗВО аеробіку як засіб фізичного виховання використовують уже давно. Яскраві виступи студентських команд з базової аеробіки, степ-аеробіки та фанк-аеробіки постійно залучають до занять цими видами спорту все більшу кількість студентів. Особливо цікава в цьому плані фанк-аеробіка, якою виявляють бажання займатися як дівчата, так і юнаки.

Особливості використання вправ фанк-аеробіки для покращення фізичного розвитку студентів розкрито в працях О. Череповської (2008). Структуру, зміст та методи навчання вправ з аеробіки аналізують у своїх публікаціях Н. Зінченко (2013), Л. Коник із співавторами (2008), Т. Кравчук із співавторами (2014), Є. Крючек (2001), Л. Погасій (2003), Н. Санжарова, Н. Білокомірова (2014), С. Синиця (2010). Проте вплив занять фанк-аеробікою на координаційні здібності студенток досліджений ще недостатньо, що й зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – на основі аналізу теоретичних даних та практичного досвіду з питань використання фанк-аеробіки в процесі фізичного виховання студентів обґрунтувати й експериментально перевірити вплив цього виду фізичної активності на координаційні здібності студенток.

Методи дослідження: вивчення та аналіз спеціальної й науково-методичної літератури, бесіди з фахівцями, педагогічні спостереження, пе-



дагогічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Фанк-аеробіка – це комплекс аеробних вправ під музику з танцювальними елементами, запозиченими з різних сучасних стилів, що виконують послідовно й безперервно. На сьогодні фанк-аеробіка має як оздоровчу, так і спортивну спрямованість. Оздоровча фанк-аеробіка поширена у фітнес-клубах та інших оздоровчих закладах, спортивна – набуває все більшого розвитку серед студентської й шкільної молоді.

Рухові дії, що мають виконувати спортсмени з фанк-аеробіки, вимагають значних фізичних зусиль, достатнього розвитку сили, аеробної витривалості, гнучкості, швидкості та особливо координаційних здібностей, а емоційний фон занять, який завдає музика, що подобається сучасній молоді, сприяє психологічному розвантаженню організму, позбавленню агресивного настрою через танець.

Зазвичай під загальною назвою «фанк стайлз» поєднують два стилі – локінг (locking) і попінг (popping) (табл. 1). Походження цієї назви просте й логічне – обидва ці стилі танцюють під музику фанк (funk). Така назва для стилів була придумана спеціально для того, щоб відокремити їх від стилів хіп-хопу й підкреслити фанкове походження, а також їх споріднення один з одним.

Таблиця 1

### Характеристика базових елементів основних стилів фанку

Стилі фанку	Назва елементів	Зміст елементів
1	2	3
Локінг	Lock – у перекладі з англійської означає «зупинка» або «замок»	Рух, що став основою стилю. Виглядає так: потрібно зігнути корпус, зсутулитися, поставити руки перед собою, зігнути в ліктях, утворивши «кільце» руками й повісити кисті з розставленими пальцями. При цьому одна нога згинається в коліні, виставляється вперед і ставиться на носок, друга нога абсолютно рівна
	Point – у перекладі з англійської означає «крапка»	Цей рух являє собою показ рухом руки й вказівним пальцем на різні точки (попереду, зверху, знизу). Варіацій дуже багато
	Up-And-Lock	Викид рук нагору, паралельно одна одній, потім опускання їх униз і наприкінці ставиться лок (lock)
	Wrist Twirl (Wristroll)	Закручування (петля) кистю
	Pace	Кидок руки убік і назад до корпусу, при цьому згорнувши кисть «у трубочку» і розслабивши її. Зазвичай роблять разом із кроками, на кожен крок
	Scoo bot	Почергові випаді ніг убік, при випаді нога ставиться на п'яту, руки в цей час можуть робити що завгодно, найчастіше руки роблять Wrist Twirl, Point або Clap
	Scoobot-Hop	Стрибок і удар (Kick) зі зміною ніг. Нога, що б'є, виноситься вперед. Схема роботи рук, як і в Scoo bot

Продовження табл. 1

1	2	3
	Scooby Doo	Спочатку ноги стоять у шостій позиції, потім роз'їжджаються в першу. Після чого йдуть почергові стрибки з ноги на ногу, при цьому нога, що виноситься першою, робить Kick
Попінг	Pop	Різке скорочення м'язів, ривок. Використовують наприкінці руху, іноді й на початку
	Waving	«Пускання» хвилі по руках і корпусу
	Gliding	Ковзання стопами по підлозі, що створює ефект ковзання по повітрю за рахунок перекочування з носка на п'яту
	Robot	Рухи, як у робота, з фіксацією наприкінці кожного руху
	King Tut	Цей стиль дістав назву «стиль єгипетських фараонів», ґрунтується на кутах у 90 градусів і роботі кистями
	Strobbing	Стиль, рухи якого відбуваються ніби у світлі стробоскопа. Рухи з розмірними різкими завмираннями, що не припиняються, на частку секунди й продовженням руху
	Slow Motion	Рухи відбуваються ніби в уповільненому повторі або уповільненій зйомці
	Animation	Стиль, що копіює рухи ляльок або ж героїв зі старих мультиків, які робили з використанням цих самих ляльок
	Dime Stop	Спосіб зупинки без фіксації й поштовху, але при цьому м'язи перебувають у постійній нарузі
	Ticking	Спосіб зупинки з фіксацією. Цю фіксацію можна робити кілька разів протягом одного руху
	Filmore	У цьому стилі відбуваються рухи руками, причому руки завжди або прямі, або зігнуті в ліктях, кисть при цьому завжди пряма. Нагадує рухи солдатів
	Fresno	Відбувається виставлення руки, можливий також поворот корпусу в протилежний від руки бік, тобто рука увесь час знаходиться на передньому плані, при цьому наприкінці зміни рук відбувається подвійний пор у руках і ногах
Oldman	Виконується удар ногою вперед, а потім відставлення її вбік, таз зміщується й перевалюється, при цьому слідом за ногою, потім за тазом перевалюється грудна клітка, а потім голова. Рухи роблять в ізоляції один від одного	

У результаті проведеного дослідження ми експериментально перевірили вплив занять фанк-аеробікою на розвиток та вдосконалення координаційних здібностей студенток. Експеримент проведено у двох групах студенток Харківського торговельно економічного інституту Київського національного торговельно економічного університету, всього 20 осіб (10 осіб – контрольна група, 10 осіб – експериментальна). Для досліджуваних експериментальної групи протягом 3 місяців замість традиційних занять з фізичного виховання проводили заняття з фанк-аеробіки. Контрольна група відвідувала звичайні заняття.

Заняття з фанк-аеробіки починали з так званого кача, пружного руху, який виконують одночасно в колінному, гомілковостопному й тазостегно-

вому суглобах. Кач виконував функцію розминки, підготовлюючи суглоби до наступного навантаження.

Потім виконували фанкову ходьбу, в основі якої лежить кач. Далі в повільному темпі вивчали танцювальні зв'язки. У проміжках між розучуванням студентки знову переходили на ходьбу. Після цього зв'язки багаторазово повторювали в швидкому темпі. Подібним чином розучувалися наступні фрагменти, які від заняття до заняття поєднували в навчально-танцювальні композиції.

Під час основної частини занять фанк-аеробікою часто використовували кач у різних положеннях, хвилеподібні рухи корпусом, плечима, руками, переступання, перебіжки, ковзні рухи, повороти з положення ноги схресно, підйоми на носки (перекати з носка на п'яту), рухи стегнами, з'єднання ніг стрибком і виконання поворотів з *plie* [2].

Поряд з танцювальними фанковими рухами й кроками студентки вивчали кроки базової аеробіки. Найбільш популярними з базових «кроків» аеробіки, що використовували на заняттях, були *Step-touch* (на місці, із просуванням, з постановкою опорної ноги назад на носок), *Touch-front*, *Knee up*, *Grape wine* (особливо схресно попереду), повороти, *V-step*, *Curl* стрибком, випади (у тому числі глибокі).

Заняття фанк-аеробікою проводили за традиційною для оздоровчої аеробіки структурою. Фахівцями досить детально висвітлено зміст та структуру проведення занять з оздоровчої аеробіки [4; 5; 8]. Згідно з їх рекомендаціям, заняття з оздоровчої аеробіки має складатися з таких частин: підготовчої (розминка та стретчинг); основної (аеробне й силове тренування); заключної (вправи на розтягування та розслаблення).

У нашому дослідженні ми проводили заняття за цією структурою протягом 3 місяців. Під час основної частини заняття студентки вивчали різні танцювальні фрагменти стилю фанк, які в результаті поєдналися в навчально-танцювальну комбінацію. Для позитивної оцінки рівня координаційних здібностей досліджуваних студенток ми обрали такі тести: човниковий біг 3x10 м; ходьба по прямій із заплющеними очима; рівновага за методикою Бондаревського; ходьба зі сплескуванням долонями в заданому темпі; три перекиди вперед [7].

Порівняння показників тестування координаційних здібностей у студенток контрольної та експериментальної груп до й після педагогічного експерименту проводили з використанням *t*-критерію Ст'юдента. Отримано такі результати.

Перший тест (човниковий біг 3x10 м) був проведений на визначення рівня розвитку здібності до оцінювання й регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів. Порівняння середніх арифметичних показників цих тестів до та після педагогічного експерименту в контрольній групі показало, що вони майже не змінилися: 9,3 с до та 9,24 с після експерименту. В експериментальній групі спостерігалось покращення цього по-

казника з 9,21 с до 8,95 с. Проте зміни виявилися статистично невірогідними ( $p > 0,05$ ).

Зміни відбулися й у рівні розвитку таких координаційних здібностей дівчат експериментальної групи, як здатність до орієнтування в просторі (ходьба по прямій із заплющеними очима) і збереження рівноваги (за методикою Бондаревського). Середні арифметичні до педагогічного експерименту становили відповідно 6,75 с та 12,9 с, після – 4,0 с та 21,2 с. Але знову різниця між цими показниками координаційних здібностей в експериментальній групі виявилася невірогідною ( $p > 0,05$ ). Середні арифметичні показників здатності до орієнтування в просторі й збереження рівноваги дівчат контрольної групи до та після експерименту залишилися майже без змін (табл. 2).

Таблиця 2

**Показники координаційних здібностей студенток контрольної та експериментальної групи до та після педагогічного експерименту**

№	Показники рівня координаційних здібностей досліджуваних	Гр.	До експерименту	Після експерименту	T	p
1.	Човниковий біг 3x10 м	КГ	9,3 ± 0,11	9,24 ± 0,1	0,4	$p > 0,05$
		ЕГ	9,21 ± 0,16	8,95 ± 0,12	1,3	$p > 0,05$
2.	Ходьба по прямій із заплющеними очима	КГ	7,15 ± 13	6,5 ± 1,03	0,05	$p > 0,05$
		ЕГ	6,75 ± 14,7	4,0 ± 8,89	1,6	$p > 0,05$
3.	Стійкість рівноваги за методикою Бондаревського	КГ	12,9 ± 8,99	12,9 ± 5,43	0	$p > 0,05$
		ЕГ	15,7 ± 11,79	21,2 ± 10,41	0,34	$p > 0,05$
4.	Ходьба зі сплескуванням долонями в заданому темпі	КГ	1,8 ± 0,62	2,2 ± 0,18	0,63	$p > 0,05$
		ЕГ	2,1 ± 0,54	2,9 ± 0,1	14,81	$p < 0,001$
5.	Три перекиди вперед	КГ	4,61 ± 0,14	4,33 ± 0,16	1,3	$p > 0,05$
		ЕГ	4,3 ± 0,16	3,77 ± 0,08	2,9	$p < 0,05$

Вірогідного покращення в дівчат експериментальної групи набули середні арифметичні показників за останні два тести (ходьба зі сплескуванням долонями в заданому ритмі (здатність до ритмічної діяльності) та три перекиди вперед (координованість рухів)). Так, їх середні арифметичні дорівнювали за перший тест (ходьба зі сплескуванням долонями в заданому темпі) – 2,1 до експерименту і 2,9 – після педагогічного експерименту ( $p < 0,001$ ), за другий тест (три перекиди вперед) до експерименту – 4,3 с, після – 3,77 с ( $p < 0,05$ ). Виходячи з отриманого результату, бачимо, що вірогідність зростання цих показників рівня розвитку координаційних здібностей зумовило використання в процесі фізичного виховання студенток засобів фанк-аеробіки. У дівчат контрольної групи вищеназвані показники до та після експерименту знову не зазнали значних змін.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження доведено, що використання вправ фанк-аеробіки в процесі фізичного виховання студенток сприяє значному підвищенню рівня їхніх координаційних здібностей, а особливо здатності до ритмічної діяльності й координованості рухів.

**Список використаної літератури**

1. Зінченко Н. М. Моделювання фізичних навантажень в оздоровчих заняттях аеробікою зі студентками : автореф. дис. ... канд. наук : 24.00.02. Київ, 2013. 19 с.
2. Коник Л. В., Спужак В. Б., Ісаєва М. В. Удосконалення фізичної підготовки майбутніх учителів засобами танцювальної аеробіки. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2008. № 4. С. 10–12.
3. Кравчук Т. М., Санжарова Н. М., Голенкова, Рядинська І. А. Особливості функціонального стану студенток у процесі занять оздоровчою аеробікою. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2014. № 118 (3). С. 141–144.
4. Крючек Е. С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятия : учеб.-метод. пособие. Москва : Терра Спорт, Олимпия Пресс, 2001. С. 15–45.
5. Погасій Л. І. Методичні вказівки щодо організації та проведення занять з фізичної культури на тему: «Аеробіка як засіб підвищення працездатності студентів КНТЕУ». Київ, 2003. 15 с.
6. Санжарова Н. М., Білокомірова Н. О. Особливості організації та проведення занять оздоровчою аеробікою у ВНЗ і визначення їх ефективності. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2014. № 4. С. 45–49.
7. Сергієнко Л. П. Тестування фізичних здібностей школярів. Київ : Олімпійська література, 2001. 439 с.
8. Синиця С. В., Шестерова Л. Є. Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення : навч. посібник. Полтава, 2010. 260 с.
9. Череповська О. А. Деякі аспекти покращення фізичного розвитку студентів засобами фанк-аеробіки та методики тренування хіп-хоп команд. *Фізичне виховання різних груп населення*. 2008. № 1. С. 12–15.
10. Всё о funk styles (locking, popping). URL: <http://www.udance.com.ua> (дата звернення: 14.01.2018).

*Стаття надійшла до редакції 29.01.2018*

**Сластина Е. А. Влияние занятий фанк-аэробикой на координационные качества студенток**

*В статье на основе анализа теоретических данных и практического опыта по вопросам использования фанк-аэробики в процессе физического воспитания студентов экспериментально проверено влияние этого вида физической активности на координационные способности студенток. Показано, что занятия аэробикой являются неотъемлемой составляющей физического воспитания как ученической, так и студенческой молодежи. Вариативные модули по аэробике и степ-аэробике введены в школьные учебные программы по физическому воспитанию. В вузе аэробика как средство физического воспитания используется уже давно. В ходе экспериментальной проверки влияния занятий фанк-аэробикой на развитие и совершенствование координационных способностей студенток (n = 20) было доказано, что проведение в течение 3 месяцев вместо традиционных занятий по физическому воспитанию занятий по фанк-аэробике способствует достоверному улучшению способности к ритмической деятельности и координированности движений.*

**Ключевые слова:** аэробика, координационные качества, студентки, физическое воспитание, фанк.

**Slastina E. Influence of Funk-Aerobics on the Coordination of Quality Students**

*In the article the analysis of theoretical data and practical experience in the use of funk-aerobics as a means of physical education students. It is shown that aerobics are an essential component of physical education in middle and high school. The school is using the elective modules on aerobics and step-aerobics. In higher educational institutions of aerobics has long been in use as a means of physical education.*

*Aerobics has a great influence on the development of physical abilities, particularly coordination. Funk-aerobics is a complex of aerobic exercises to music with dance elements from different modern styles. Exercises such aerobics are performed sequentially and continuously. Today aerobics funky has Wellness and sports oriented. In our experiment, we used a Wellness option. To determine the effect of aerobics funky on coordinating quality, we selected 20 students. They for 3 months doing funk-aerobics. The session consisted of three parts. The preparatory part consisted of a warm-up and stretching. Basic dance aerobic exercise and strength unit the Final exercise for flexibility and relaxation.*

*During the main part of the study used different positions, undulating movement of the body, shoulders, arms, steps, moves, moving, turning, lifting on socks (from the sock rolls to fifth), the movement of her hips, the connection of feet jumping and turning from plie.*

*Along with the dance movements and steps students studied the basic steps of aerobics. The most popular of the basic steps of aerobics, which were used in the classroom was Step-touch (on location, with promotion, with the production of the support leg to toe), Touch-front, Knee up, Grape wine, V-step, jump, Curl, lunges (including deep).*

*Measurement of the coordination qualities in the beginning and at the end of the experiment showed a positive effect on them funk-aerobics. For 3 months of training, the students significantly improved the ability to rhythmic activities and the ability to coordinate movement.*

**Key words:** *aerobics, coordination of quality students, physical education, funk.*

УДК 378.22:37022–051(043.3)

**Т. І. СУЩЕНКО**

доктор педагогічних наук, професор

**А. О. БЕССАРАБ**доктор наук із соціальних комунікацій, доцент  
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

## **УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ – ВИРІШАЛЬНИЙ ФАКТОР ІННОВАЦІЙНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

*У статті проаналізовано причини руйнування інноваційних раціональних змін і запровадження нових освітніх проектів та технологій за відсутності й несформованості у викладачів вищої школи управлінської культури. Обґрунтовано, що сучасна вища освіта постає сьогодні як система раціональних інноваційних способів впливу викладача на професійний розвиток студентів у новому соціумі. Тому його управлінська культура має стати цінністю, що зростає, особливо в екстремальних ситуаціях, що вимагає актуалізації глибинних психологічних ресурсів і свідчить про необхідність широкого впровадження в систему професійної підготовки магістрантів, майбутніх викладачів.*

**Ключові слова:** викладач, вища школа, управлінська культура, педагогічний процес, професійна підготовка.

Неповторною особливістю й вагомим складником професійно-творчого зростання викладацьких кадрів є управлінська культура як вершина педагогічної майстерності та впливу викладачів на професійну якість майбутніх поколінь спеціалістів. Особливо значущою в цьому є культура цілеспрямованого управління випереджальним оновленням традиційного педагогічного процесу вищої школи.

З усіх проблем, з якими стикається вища освіта, найбільш складною сьогодні є відсутність чіткої концепції, єдиної думки й відповіді на питання про те, якими мають бути сучасний викладач, педагогічний процес у вищій школі в новому соціумі, технологія підготовки викладача та умови її ефективності. У чому полягають новизна, складність і неоднозначність постійно змінюваного соціуму й освітнього середовища?

Заклади вищої освіти України в розв'язанні цих питань завжди відігравали відповідальну роль як освітні, наукові й культурні центри суспільства. Нині вони покликані утворити провідну ланку системи нагромадження, розширеного відтворення й передачі не тільки великого обсягу знань, культурних традицій і моральних настанов. Вони мають створити найсприятливіші умови для творчого розвитку особистості, гармонійного поєднання природничо-наукової, гуманітарної й спеціальної освіти, виходячи з перспективних потреб і стратегії розвитку вітчизняної економіки, професійної освіти та культури.

Тому останнім часом значно зростає інтерес дослідників до цих проблем, про що свідчать наукові праці О. Дубовик, І. Зязюна, О. Ігнатюк,

Н. Крилової, В. Кудіна, Н. Нестеренко, Н. Ничкало, О. Пономарьова, С. Сисоєвої, М. Соловійова, В. Суханцевої, В. Рибалки, О. Романовського, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та ін.

За нашою концепцією, інноваційним змінам сприятимуть посилені культурно-психологічний розвиток і саморозвиток майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста в процесі професійного навчання. Відомий психолог В. Рибалка зазначає, що для ефективної організації праці будь-якого сучасного спеціаліста необхідна управлінська культура, яка поступово сприймається і все виразніше стає внутрішньою необхідністю, цінністю, що зростає, кожної людини, особливо в екстремальних ситуаціях, що вимагає актуалізації її глибоких психологічних ресурсів і свідчить про необхідність широкого впровадження в систему професійної підготовки студентів нових культурно-психологічних методів та технологій [1, с. 100–102].

**Мета статті** – висвітлити роль управлінської культури викладача вищої школи в розвитку й саморозвитку його інноваційності в організації випереджального педагогічного процесу вищої школи, спрямованого на якісну професійну підготовку сучасних спеціалістів у нових умовах.

Спектр педагогічних послуг вищих навчальних закладів з професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що надаються викладачами в умовах ринкової економіки, весь час змінюється.

Вагомим і швидким успіхів досягають там, де викладачі на озброєння беруть нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які, вони мають змогу успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці, гарантуючи та програмуючи її якість, відповідаючи за раціональність своїх нововведень.

Втім, більшість українських викладачів вищої школи ще не мають сьогодні належної педагогічної освіти, тому традиційна парадигма професійної вищої освіти, що склалася останнім часом, ігнорує накопичені наукові уявлення філософії, теології, літератури, соціології, психології, педагогіки про особливості сучасного викладача і студента як унікальних, складних, неоднозначних і неповторних людських особистостей, інтереси й мотиви яких не завжди збігаються з тим, що пропонує їм традиційне навчальне середовище університетів, інститутів, кафедр. Чи виникне в такому середовищі гостра потреба викладачів і студентів духовно взаємодіяти, творити, щиро й відкрито виявляти свою унікальність, ініціативу, науково-дослідницьку активність, особливу духовну місію, інтелектуальні й вольові зусилля тощо?

Досі багато говорять і пишуть про конкретні плани й бажані конкретні педагогічні результати, втім сам процес їх досягнення завдяки управлінській культурі викладача випадає із сфери навіть наукових досліджень. Іншими словами, значення самого терміна «управлінська культура викладача» потрібно розглядати досить широко, а не лише стосовно представників владних структур, як це прийнято сьогодні.



Недооцінювання наявності у викладачів вищої школи управлінської культури свідчить про відсутність науково обґрунтованого аналізу їхньої педагогічної діяльності, конкретних її результатів, безпосередніх наслідків впливу викладача на якість професійної підготовки студентів загалом.

Такий концептуальний підхід до визначення сутності управлінської культури викладача становить сьогодні суспільно значущу цінність цілеспрямованих педагогічних дій викладача, розвиток яких сприяє успішному формуванню висококваліфікованих кадрів молодих спеціалістів з вищою освітою в постійно змінюваних умовах.

Необхідність саме такого концептуального переходу пояснюється випереджальним характером трансформації професійної підготовки високого рівня якості професійної готовності майбутніх поколінь спеціалістів в іншому педагогічному процесі вищої школи, завданням якого є раціональна педагогічна технологія формування ініціативних фахівців, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов ринкової дійсності, гнучко реагувати на проблеми, що потребують у зв'язку із цим швидких змін і термінового розв'язання управлінських питань, зокрема, ефективного моделювання, організації власної професійної діяльності, планування робочого часу й визначення пріоритетів у процесі аналізу та оцінювання своїх дій, рівня власної компетентності; брати участь в управлінні підприємницькою діяльністю, у вирішенні організаційно-технічних, економічних, кадрових проблем, в організації нових ділових контактів, взаємовигідних зв'язків, здійснювати вагомий вплив на пошук і прийняття доцільних власних управлінських рішень, керувати самими собою тощо. Отже, на перший план висувається проблема професійної підготовки спеціалістів, які мають новий стиль мислення та поведінки конкурентоспроможної особистості, організатора й управлінця.

Тому наявність управлінської культури сучасного спеціаліста – це показник соціально-культурологічної спрямованості, професійної мотивації, стресостійкості, здатності до самореалізації, задоволеності обраною професією й рефлексивності, рівнів компетентності як системи професійних знань, професійно значущих управлінських якостей, що все разом закладено в управлінській культурі. Завдяки управлінській культурі майбутній спеціаліст впевнено набирає траєкторію професійного зростання, виходить на лідерські позиції у своїй сфері діяльності, забезпечуючи її ефективність та бездоганну репутацію й довіру.

Відтак, управлінська культура – це, зрештою, імідж і самого викладача, який стає, за умови організації успішного педагогічного процесу й наявності управлінської культури, ініціатором керованого ним упровадження інноваційності й новизни, легко входить у професійне середовище, набуває в ньому високого професійного статусу.

Таким чином, управлінська культура є ще й особливим видом професійної діяльності викладача, обов'язковим атрибутом соціально-професійних відносин, важливою умовою оптимізації професійної соціалізації, оволодіння майстерністю взаємодії, результативного навчання студентів роботи в коман-

ді, свідомо спрямованої на співпрацю й співорганізацію діяльності, побудови моделі саморозвитку свого іміджу, доцільного вибору засобів його створення.

Розуміючи професійну освіту як чинник суспільного розвитку, управлінську культуру викладача, ми розглядаємо як фактор найдоцільнішої та найповнішої особистісної організації досягнення цілей професійної діяльності, забезпечення її вищої дієвості та якості, оптимального відбору тих інновацій, які найповніше відповідають вимогам часу й об'єктивним парадигмам суспільного розвитку.

Незважаючи на те, що рівень управлінської культури в усіх викладачів різний, вона завжди виявляється і в знаннях, і в переконаннях, і в принципах, і в підтримці та визнанні певних суспільних правил, ставлення до засобів масової інформації, політики, літератури й мистецтва, до виконання викладачами власних управлінських рішень. Тому набуває актуальності проблема оновлення та модернізації не лише освітніх цілей, а й цілеспрямованої педагогізації професійної підготовки самих викладачів. Однією з найбільш ефективних інновацій у контексті розвитку необхідних сьогодні нових професійних компетентностей є набуття в магістерському педагогічному процесі професійної підготовки викладачів вищої школи відповідних компонентів управлінської культури, що передбачає відтворення необхідних умов наближення до їхньої практичної діяльності, формування вміння моделювати професійно важливі педагогічні та виробничі ситуації, знаходити шляхи вирішення складних проблем, прогнозувати подальші процеси в професійній діяльності, що само по собі загострює проблеми професіоналізації та індивідуалізації технології магістерського навчання.

Справа в тому, що в наш час професійна діяльність викладача, його управлінська культура в умовах ринку закономірно стала принципово новим способом соціалізації особистості. Системність, логічність і послідовність управлінської культури збагачує особистість інтелектуально, афективно, екзистенційно, реставрує та вибудовує в майбутніх викладачів їхнє особисте ставлення до змісту майбутньої професійної діяльності, певний її ідеальний образ, що виражається в таких складових, як: відповідальність у реакціях, спостереженнях, аналізі, рефлексії, прогнозуванні, моделюванні тощо, у зміні підходів до професійного самовдосконалення.

За таких умов сформована управлінська культура викладача стає рушієм системної випереджальної освіти, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – це і є інноваційне передбачення, чутливе уловлювання її привабливої енергії, бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається.

Але формування в сучасного викладача управлінської культури теж має відбуватися в інноваційному педагогічному процесі. Що це означає?

*По-перше*, у магістерському педагогічному процесі, де готують викладачів, ми маємо справу з новим поєднанням його складових елементів, які на сьогодні ще не вивчені, але вимагають глибокого наукового осмислення, зокрема тих, які пов'язані з формуванням управлінської культури та

компетентності особистості викладача як об'єктивно значущої складової професійної готовності в нових умовах ринкового соціуму, в умовах конкурентоспроможності.

*По-друге*, цей процес має бути реалізований на основі нової структурно-функціональної моделі, що включає цільовий, змістово-процесуальний, моніторинговий, результативно-оцінний комплекс управлінських умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності.

*По-третьє*, передбачається обов'язкова й достатня психолого-педагогічна підготовка й самопідготовка викладачів до впровадження в навчальний процес ЗВО нового проектування навчального процесу, який сприяє ефективному формуванню управлінських умінь та особистісно значущого організаційного й управлінського досвіду, розробці інтерактивних технологій навчання, актуалізації потреби в самопізнанні, самореалізації в різновидах професійно спрямованої діяльності, щоб встигнути відпрацювати під час магістерського професійного навчання необхідні навички самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю, розвитку рефлексивних умінь тощо.

*По-четверте*, створення в магістерському педагогічному процесі розгалуженої системи різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на цілеспрямоване й активне професійне самовираження управлінської культури майбутніх викладачів у спеціально створених організаційно-управлінських ситуаціях, які вимагають виконання таких професійних дій:

- аналіз організаційно-управлінських ситуацій;
- формулювання цілей та альтернативних способів їх досягнення;
- встановлення продуктивних, особистісних, професійно спрямованих контактів;
- вибір оптимальних управлінських рішень;
- організація виконання й реалізації прийнятого управлінського рішення;
- інформаційне забезпечення організаційно-управлінських рішень;
- самоорганізація та самоуправління тощо.

Із цією метою для майбутнього викладача – організатора педагогічного процесу у вищій школі важливо здійснити гармонійне поєднання діалогічно-дискусійних, тренінгових, ситуативних, проектних технологій, технології накопичення організаційно-управлінського досвіду, інтеграції навчальної та позааудиторної діяльності, створити мотиваційне середовище для спонукання до свідомого оволодіння управлінською культурою, щоб успішно діяти за межами передбачуваної майбутньої професійної діяльності, уміти імпровізувати, переборювати прихильність до усталених зразків, долати страх перед невідомим тощо.

Тому вже сьогодні про результативність магістерського педагогічного процесу свідчать такі лідерські якості майбутнього викладача: сильне прагнення до інноваційної відповідальності, енергія й наполегливість у досягненні мети, ризикованість і оригінальність у вирішенні професійно

управлінських проблем, здатність впливати на поведінку оточення, структурувати соціальні відносини, брати на себе відповідальність за всі наслідки своїх дій та рішень.

Важливим у пошуках складових компонентів магістерського педагогічного процесу є особистісне планування свого професійного життя, здатність до самопізнання, самореалізації й професійного самовдосконалення. Цьому сприяють певна амбіційність, творчість, упевненість у собі, рефлексія, відповідальність, лідерство, інноваційність, позитивний приклад, збалансованість, успішна самореалізація свого творчого потенціалу, свого покликання, нове бачення процесу змін, необхідних для свого майбутнього, розуміння найважливіших чинників, які можуть вплинути на професійну діяльність та життєві цінності.

Визначені якості, якщо вони діють і виступають у практичній професійній діяльності в комплексі, дійсно сприяють унікальному творчому самовиявленню й інноваційності мислення, оскільки саме в такому аспекті вони є не тільки основними, а й становлять базові умови для досягнення професійного іміджу, який відкриває шлях до вивчення надійних механізмів і шляхів до самоефективності, успішного втілення в життєдіяльність своїх інноваційних педагогічних здібностей, інтересів, прагнень, які завжди усвідомлено стають головним життєвим проектом.

Професійний імідж викладача зі сформованою управлінською культурою є одним з інструментів лідерства, що знаходить прояв у силі, впевненості, незалежності, відкритості й готовності пізнавати себе, в зацікавленості в інших, здатності зробити процес взаємодії з людьми ефективним, зберігати з людьми емоційну рівновагу в різних ситуаціях у прийнятті організаційно виправданих і відповідальних управлінських рішень, запобігати конфліктним непорозумінням у спілкуванні з людьми.

Методика магістерського педагогічного процесу у зв'язку із цим не може бути нормативною. Вона будується на пізнанні та врахуванні вершинних досягнень і напрямів магістерської спеціальності, мотивації й побажань, настрою, психологічного стану магістерської аудиторії, що спонукає викладача перебудовувати власні методичні підходи залежно від ситуації. І тут відсутність загальних і єдиних підходів, точних навчальних планів і методик є важливою умовою забезпечення творчої свободи й інноваційної методики. Методичні рекомендації розробляють й оновлюють на основі сучасних наукових поглядів на професію відповідно до змін, що відбуваються в житті суспільства.

Магістри в педагогічному процесі не відтворюють того, що засвоюють (наприклад, культуру чи соціальний досвід). Завдяки своїй унікальності, неповторності вони їх розвивають, доповнюють і вдосконалюють. У цьому полягає закон творчої професійної поведінки й особливості методики педагогічного процесу в умовах магістратури, яка будується на всіякому заохоченні різнобічного професійно-творчого самовиявлення, багатстві вражень, створенні спеціальних передбачених і «спеціально збудова-

них оптимальних ситуацій», які є джерелом продуктивної творчої діяльності й професійної спільності.

Оптимальне функціонування магістерського педагогічного процесу забезпечується здатністю та вмінням його організаторів «притягувати талантом», залучати магістрів до власної системи цінностей, насичувати педагогічний процес такою професійно-творчою діяльністю, яка має велике духовне, соціальне й науково-педагогічне значення.

Такий взаємозв'язок можна виразити педагогічною формулою К. Станіславського: «Учити, навчаючись», зміст якої полягає в тому, що студенти для викладача є скарбом нової, свіжої думки й оригінального розв'язання управлінських проблем, а навчальне спілкування з ними будується на взаємній необхідності один одному в умовах рольового, індивідуально-творчого, емоційно-позитивного співіснування. Коли такий взаємозв'язок настає, рівень інноваційно-творчих задумів, кількість їхніх «відкриттів» зростає відповідно до спільного творчого самопочуття, потреби включатись у колективний пошук, відчути в ньому власну обдарованість. Це є найважливіша передумова ефективності магістерського педагогічного процесу, стійкої тенденції утвердження нових, емоційно-інтелектуальних відносин між викладачами й студентами, які будуються на прихильності до співтворчості, доланні стереотипів, створенні атмосфери пріоритетності творчого саморозвитку як найбільшої професійної цінності.

Ці та інші вихідні концептуальні позиції й провідні педагогічні ідеї дають нам підстави розглядати магістерський педагогічний процес як цілеспрямоване духовне взаємозбагачення викладачів і магістрантів в умовах сприятливого психологічного клімату навчальних відносин, діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості.

Таке визначення нами магістерського педагогічного процесу пояснюється його особливою метою, завданнями, функціями та призначенням. Цей процес покликаний створювати максимальні умови для повного самоствердження духовних сил майбутнього викладача, задовольнити його науково-творчі інтереси, надати максимальну свободу творчого просування завдяки організованому дивергентному типу пізнання, за якого магістрант займає власну позицію у своєму професійному самовизначенні й конкретизує його в таких поняттях, як спрямованість у майбутнє, життєві інноваційні плани, система близьких перспективних цілей і способів їх досягнення.

Вказані особливості магістерського педагогічного процесу, спрямованого на професійну підготовку майбутніх викладачів, зумовили побудову його цілісної структури з урахуванням таких чотирьох положень: цілісна особистість викладача формується в цілісному педагогічному процесі й передбачає гармонію педагогічних впливів; термін «процес» означає рух, прямування до кінцевої мети; магістерський педагогічний процес рівнозначний терміну «творчий процес»; він орієнтує на розвиток інноваційної творчої особистості не потім, а тепер. Магістр навчається за принципами й законами творчої поведінки, коли він не відтворює те, що засвоює, а відпо-

відно до своєї унікальності бере участь у якісному саморозвитку засвоєних ним знань, культури й самого себе, процес залежить від складу його учасників і характеру відносин. Цим пояснюється визначення нами найважливіших структурних ланок магістерського педагогічного процесу, який не можна ототожнювати з навчальним. Перед ним не стоїть завдання опрацювати державний стандарт професійної освіти. Його більш логічно розглядати як процес професійно-творчої, науково обґрунтованої професійної взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени професіоналізму, емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо.

У зв'язку із цим і магістерська аудиторія – це особливе професійне об'єднання на основі спільного захоплення професійно-творчою управлінською діяльністю, яке за своєю формою більше схоже на колективну співтворчість розв'язання важливих для розвитку професійно-творчого потенціалу інноваційних ситуацій, теоретико-педагогічних завдань. Таке об'єднання заперечує функціональний підхід до особистості магістранта, односторонність, фрагментарність, інтелектуальну перевантаженість педагогічного процесу.

Важливими принципами магістерського педагогічного процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет співтворчості, єдність розвитку й саморозвитку, емоційна привабливість міжособистісних відносин.

**Висновки.** Методика магістерського педагогічного процесу у зв'язку із цим будується на пізнанні та врахуванні вершинних досягнень і напрямів магістерської аудиторії, мотивації, побажань, настрою й психологічного стану магістерської аудиторії, що спонукає викладача постійно перебувати власні методичні підходи залежно від ситуації.

Зрештою, ці та інші попередні характеристики професійної підготовки викладачів свідчать про те, що їхню професійну підготовку потрібно здійснювати системно, а не фрагментарно, ізольовано від розв'язання актуальних і необхідних для цього часу професійних завдань суто управлінської сфери, нагадують про брак стратегічного підходу до реформування вищої освіти як передумови успішного розвитку викладацького складу України.

Цілком підтверджено висновок відомого дослідника В. Радула про те, що на кожному новому етапі людина потрапляє до нового соціального мікросередовища складної структури, що розвивається [2, с. 2].

І немає сумніву, що будь-яке велике педагогічне перетворення, реформування системи професійної підготовки викладачів має базуватися на далекоглядному баченні викладацьким складом того, як повинна виглядати українська вища освіта завтра, через чверть століття. Викладачі покликані, як наукові дослідники, уміти це бачення належно подати суспільству й переконати в доцільності нововведень, у перспективності їх запровадження.

Отже, сам факт сформованості у викладача вищої школи управлінської культури гарантує наявність у нього суспільної творчості, інноваційності й особистісно-професійної цінності.

### Список використаної літератури

1. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / В. В. Рибалка. Київ : Ін-т обдарованої людини, 2014. 220 с.
2. Радул В. В. Деякі аспекти професійної соціалізації вчителя. *Шлях освіти*. 2012. № 3. С. 2–6.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2018

#### **Сущенко Т. И., Бессараб А. А. Управленческая культура преподавателя высшей школы – решающий фактор инновационного профессионального развития**

*В статье проанализированы причины разрушения инновационных рациональных изменений и внедрения новых образовательных проектов и технологий при отсутствии и несформированности у преподавателей высшей школы управленческой культуры. Обосновано, что современное высшее образование является сегодня системой рациональных инновационных способов воздействия преподавателя на профессиональное развитие студентов в новом социуме. Поэтому его управленческая культура должна стать растущей ценностью, особенно в экстремальных ситуациях, требующих актуализации глубинных психологических ресурсов и свидетельствующих о необходимости широкого внедрения в систему профессиональной подготовки магистрантов, будущих преподавателей.*

**Ключевые слова:** преподаватель, высшая школа, управленческая культура, педагогический процесс.

#### **Sushenko T., Bessarab A. The Managerial Culture of a Higher-School Lecturer is a Decisive Factor for Innovative Professional Growth**

*The causes of the destruction of innovative rational changes, as well as the introduction of new educational projects and technologies in the absence and incompleteness of managerial culture of the higher-school lecturers are analyzed.*

*It is proved that modern higher education appears today as a system of rational innovative ways of a lecturer's influence to students' professional development in a new society. Therefore, his/her management culture should become an ever-increasing value, especially in extreme situations, that requiring actualization of its deep psychological resources and indicating the need for widespread introduction into the system of professional training of masters, future lecturers.*

*The lecturer's managerial culture is a special kind of professional activity, an obligatory attribute of social and professional relations, an important condition for optimization of professional socialization, mastering of the spiritual interaction skill, aimed at cooperation, joint organization and co-creation in professional activity.*

*There was covered the role of the lecturer's managerial culture in the development and self-development of his/her innovativeness, in the organization of the advanced pedagogical process aimed at qualitative professional training of students in the new conditions, which consists in harmonization of the mutual influence of his/her own culture on rational, scientifically grounded goal-setting, planning, organization, stimulation, pedagogical analysis and control, aimed at the concrete result of professional formation, personal development and self-development of a student, of a future specialist.*

*Thanks to the managerial culture, the future lecturer is confidently gaining the trajectory of innovative growth, moving into leadership positions, providing an impeccable reputation.*

*The system of interrelated elements of managerial culture as internal integrity of professionalism is developed, which provides continuous innovative and professional development of a lecturer.*

*Managerial culture is considered as a factor in the most appropriate selection of those innovations that fully meet the requirements of time, the objective paradigms of social development.*

**Key words:** lecturer, higher school, managerial culture, pedagogical process, professional training.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА ОСНОВІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ**

*Статтю присвячено висвітленню аспектів ефективності та доцільності застосування контекстного навчання як засобу формування в студентів-юристів умінь, навичок і якостей, що становлять базис професійної компетентності випускника закладу вищої освіти. Розглянуто питання щодо розширення теоретичного обґрунтування застосування форм і методів активного навчання, які в межах контекстної технології дають змогу досягти поставленої мети. Практичних робіт і різних видів практик водночас у вітчизняних закладах вищої освіти значно менше, ніж теоретичної інформації. Якщо її не відпрацювати практично, то для студента така інформація знижує особистісний сенс. Саме в цих контекстах необхідно розглядати зміст процесу освіти і його очікувані ефекти.*

**Ключові слова:** контекстний підхід, освітній процес, навчання студентів – майбутніх юристів, технологія контекстного навчання, професійна компетентність.

Модернізація освіти в Україні визначила необхідність поліпшення якості освіти в закладах вищої освіти, оскільки в нинішніх умовах розвитку економіки зростає потреба у висококваліфікованих кадрах. Зміна парадигми української системи вищої освіти багато в чому зумовлена процесами її інтеграції в європейський освітній простір, що викликає необхідність дослідження питання про підготовку випускників юридичних закладів вищої освіти в контексті професійної мобільності та конкурентоспроможності.

В умовах розвитку в Україні демократичної, правової держави та громадянського суспільства особливого значення набуває рівень професійної підготовки юристів, які забезпечують дотримання законності та правопорядку. Широкий спектр професійних проблем, що виникають перед майбутніми юристами, багатоманіття сфер застосування навичок юридичної діяльності та реалізації своїх можливостей зумовлюють потребу у визначенні засад професійного успіху представників юридичної спільноти, виявлення внутрішніх механізмів регуляції їх професійного розвитку.

Сучасний фахівець юридичного профілю повинен бути професійно мобільним, затребуваним на ринку праці, комунікабельним. Дана вимога до молодих спеціалістів зумовлена постійними змінами в різних соціальних сферах і необхідністю підлаштовуватися під ці інновації. Завдання закладу освіти юридичного профілю – підготувати фахівців з високим рівнем правових знань, а також достатньою практичною підготовкою в правовій сфері.

Однак перераховані вимоги до професійної підготовки студентів – майбутніх юристів не цілком відповідають сучасному ринку праці. Професійна діяльність юриста включає до своєї структури захист прав та інте-



ресів громадян, їх власності, свободи, інтересів суспільства й держави від протиправних посягань. Тому юристу необхідно оволодіти такими важливими якостями, як професійна компетентність, високий рівень сформованості інтелектуального розвитку, соціальна адаптивність, стійка нервово-психічна стабільність тощо. Щоб володіти професійними навичками в галузі права, студенти повинні не тільки володіти теоретичними знаннями та вивчати закони, але й, передусім, уміти застосовувати їх у повсякденній діяльності. У зв'язку із цим ми вважаємо, що необхідні заміна традиційних цінностей, що перешкоджають поширенню нових технологій в освіті, формування нових форм і методів навчання. Навчання в закладі вищої освіти необхідно вибудовувати так, щоб теорія перепліталася з практикою, і студенти після закінчення навчання могли вирішувати практичні завдання. Концептуальною основою вирішення цього завдання може стати теорія контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашников, О. Щербакова).

У працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Н. Талізінної та інших показано, що в основі контекстного навчання лежить діяльнісний підхід, який передбачає включення студентів у різні види пізнавальної діяльності через систему завдань за допомогою нетрадиційних засобів навчання.

Наукові доробки М. Левківського, Н. Лаврентьєвої, О. Ларіонової, М. Бахтіна та інших присвячено особливостям контекстного підходу, концептуальні положення якого дозволяють створювати продуктивні умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців та поєднання навчальної і професійної діяльності в єдине ціле.

Контекстний підхід також розглянутий у публікаціях А. Вербицького (компетентнісний підхід і теорія контекстного навчання), В. Калашникова (методологічна основа контекстного підходу), М. Болдіної (контекстний підхід як базовий метод навчання), В. Густяхіної (контекстний підхід у професійній підготовці), О. Щербакової (контекстний підхід у підготовці спеціаліста), С. Чиркова (теоретичні аспекти використання контекстного підходу).

Дослідник проблем контекстного навчання А. Вербицький акцентує: «Щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний підхід: від знака до думки, а від думки до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію знанням» [2, с. 18].

Результати цих досліджень, безумовно, важливі, але питання формування професійної компетентності саме майбутніх юристів на засадах контекстного навчання, на нашу думку, є недостатньо розкритими.

**Мета статті** – розкрити та теоретично обґрунтувати сутність технології формування професійної компетентності майбутніх юристів на засадах контекстного навчання та особливості його застосування в сучасній професійній підготовці.

На думку А. Леонт'єва, мета студента повинна полягати не лише в засвоєнні знань, умінь і навичок, які також необхідні, але недостатні, а й в оволодінні цілісною професійною діяльністю фахівця [7, с. 74]. У своїх наукових працях М. Бахтін, А. Вербицький, Н. Лаврент'єва, дослідивши метод контекстного підходу в навчанні, вказують на те, що з метою реалізації цієї концепції кожен навчальну дисципліну у виші потрібно вивчати в контексті майбутньої професійної діяльності, а зміст її – модифікувати залежно від профілю майбутньої спеціальності.

У 2002 р. в США Е. Джонсон була видана монографія «Контекстне викладання і вчення», в якій сказано, що контекстне викладання й навчання є одним з найбільш актуальних напрямів у сучасній освіті [14, с. 112]. Поняття «контекстне навчання» на пострадянському просторі розроблено А. Вербицьким у 1991 р., який вважав, що як засоби реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні необхідно в повному обсязі використовувати методи активного навчання [2, с. 95].

За визначенням А. Вербицького, «контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення ним конкретної ситуації, надаючи сенс і значення цієї ситуації як цілому і її компонентам» [4, с. 19].

Контекстом фахової діяльності юриста є професійна компетентність, яка інтегрує систему уявлень про сукупність необхідних знань і вмінь, обсяг навичок розробки та реалізації правових норм, забезпечення законності й правопорядку, комбінації професійно значущих особистісних якостей, систему професійно-етичних норм, цінностей і ціннісних орієнтацій юристів.

Реалізація контекстного підходу в підготовці майбутнього юриста здійснюється шляхом формування саме професійної компетентності – «структурнорівневого утворення, що перебуває в постійному розвитку і являє собою комплекс професійних і особистісних якостей, які забезпечують на основі ціннісних орієнтацій компетентне здійснення професійної діяльності» [12, с. 65].

Учені розглядають поняття «професійна компетентність» як сукупність знань, умінь і навичок, способів і прийомів їх реалізації в діяльності, у спілкуванні, у розвитку (саморозвитку) особистості [11, с. 46]; співвідношення професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [9, с. 57]; особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній сфері діяльності [13, с. 67].

Слід зазначити: з позицій контекстного навчання професійну підготовку можна розглядати як один з етапів професіогенезу й формування професійної компетентності майбутніх юристів, оскільки, опановуючи необхідну систему знань і вмінь, фахівець отримує засоби виконання та регулювання професійної діяльності.

На нашу думку, професійну компетентність майбутнього юриста необхідно розглядати як єдність теоретичної й практичної готовності до ефе-

ктивного здійснення і якісного перетворення фахової діяльності та вирішення професійних завдань.

Більшість юридичних закладів освіти вибудовують освітній процес, використовуючи традиційні форми навчання: лекції, семінарські та практичні заняття, підсумковий контроль. Ми не говоримо про те, що необхідно відмовлятися від цих форм, але для більш ефективного навчання потрібно вдосконалення методів викладання, заміна існуючих форм навчання новими, залучаючи тим самим студентів до активної участі в організації навчального процесу. Традиційні методи організації навчання не сприяють реалізації сучасних вимог освіти. При використанні різних видів навчальних занять студенти будуть з'ясовувати не тільки теоретичні положення, а й здатність діяти в професійній діяльності. А. Вербицький вважає, що основні форми організації навчальної роботи студентів штучні, оскільки діяльність фахівця, зокрема юриста, виникає не в формі лекції, семінару, практикуму, а в реальному житті, до якої виші не готують [5, с. 31].

На лекції в основному відбуваються передача й засвоєння матеріалу, але на проблемній лекції нове знання вводиться через проблемність питання. Студенти обговорюють суперечливі питання у формі діалогу з викладачем і розкривають проблеми, організовуючи пошуки їх вирішення. У цьому випадку виявляються предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності. Нам здається, було б ефективніше після обговорення проблемних питань з більш актуальних тем влаштовували міні-конференції. Так, з дисципліни «Цивільний процес» на юридичному відділенні Відокремленого структурного підрозділу «Василівський коледж Таврійського державного агротехнологічного університету» при проведенні такої конференції студенти обговорювали питання про зміни, внесені до ЦПК України, були проаналізовані наукові публікації із цього питання, відбулися дебати з приводу плюсів і мінусів цих змін, переглянуті відеоролики з виступом практикуючих юристів. У ході проведення цього заходу відзначалися підвищений інтерес і активність з боку студентів, уміння орієнтуватися в законодавстві.

Важливим є і такий вид лекцій, як лекція-візуалізація. У цьому випадку застосовують технічні засоби навчання, що підвищує працездатність студентів під час лекції й підтримує інтерес усієї аудиторії. Крім читання лекції з використанням інтерактивної дошки, студентам демонструють навчальні кінофільми, відеозаписи судових процесів, телепередачі тощо.

На лекції із заздалегідь запланованими помилками студентам пропонують проаналізувати отриману інформацію та встановити наявні помилки. Це активізує діяльність студентів, підвищує їх уважність, зацікавленість у вирішенні ситуації, проблеми.

Позитивну роль у навчанні студентів, на наш погляд, відіграє залучення для проведення занять практикуючих юристів: адвокатів, суддів, працівників правоохоронних органів тощо. Як вважає М. Бахолдіна, юридична громадськість однаково цінує й поважає як юристів-практиків, так і

вчених-теоретиків [1, с. 24–27]. Одним – практичний досвід, іншим – наукова робота. Практики діляться досвідом роботи, студенти отримують якісну, корисну та своєчасну інформацію. Про користь взаємодії науки й практики говорить і Я. Корчак: «Завдяки теорії я знаю, а завдяки практиці я відчуваю. Теорія збагачує інтелект, практика розцвічує почуття, тренує волю» [8, с. 135].

У навчальному процесі значну роль відіграють рольові ігри, будучи важливим засобом закріплення й засвоєння студентами знань, отриманих у процесі навчання. На думку А. Вербицького, «з появою ділових ігор та інших орієнтованих на практику форм і методів активного навчання у виші можна говорити про абстрактно-контекстний або знаково-контекстний способи навчання» [3, с. 20]. При проведенні ігор досягають головної мети – підвищення рівня професійної підготовки студентів. Рольова гра, будучи однією з активних форм навчання, включає в себе пізнавальну й практичну складові.

На юридичному відділенні коледжу організують і проводять рольові ігри з процесуальних дисциплін («Цивільний процес», «Кримінальний процес», «Адміністративне судочинство», «Судочинство в господарських судах») із запрошенням практичних працівників в особі суддів, прокурорів, адвокатів. У ході підготовки студенти знайомляться з великою кількістю нормативних актів, необхідних для проведення судового процесу, розподіляють між собою ролі (суддя, адвокат, прокурор, експерт, свідки, сторони процесу тощо). Студенти, будучи самі учасниками процесу, відкривають можливість не тільки отримати наочні уявлення про роботу судді, прокурора, адвоката, а й набути перших навичок за майбутньою спеціальністю. Із цього приводу позитивно відгукується М. Крюков, який вважає, що ділова гра загалом учить, як здійснити прагнення адекватно й цілком скористатися всім, що допускається нормами, правилами, причому в найбільш складних ситуаціях – «на грані закону» [6, с. 22–36].

Важливим етапом у професійній підготовці компетентного фахівця в галузі права є виробнича практика, в ході якої він закріплює й удосконалює отримані в процесі навчання знання. Базами практик студентів в основному є правоохоронні органи, суди, адвокатура, нотаріат тощо. У процесі проходження практики майбутні фахівці можуть уже визначити напрям своєї подальшої професійної діяльності, оцінити рівень готовності до виконання професійних обов'язків у цій сфері діяльності.

Юридичні студентські консультації – одна з головних форм підготовки студентів-юристів до майбутньої професійної діяльності, де вони можуть виявити всі свої отримані знання вже в практичній діяльності. У багатьох українських юридичних закладах освіти вони діють. Про важливість їх діяльності говорить і прийнятий Закон України «Про безоплатну правову допомогу» від 02.06.2011 № 3460-VI, однією із цілей якого є правова просвіта населення та формування в студентів юридичної спеціальності навичок надання юридичної допомоги [10]. На базі коледжу була створена

юридична студентська консультація, в якій студенти долучаються до практичної діяльності в процесі навчання. Робота в ній дозволяє навчитися оперативно апробувати отримані теоретичні знання стосовно конкретних випадків юридичної практики, створюючи унікальну можливість закріплення й розвитку отриманих знань.

Як важливий інтегруючий етап професійної підготовки компетентного юриста виступає переддипломна практика, при проходженні якої студент закріплює та вдосконалює професійні знання, вміння й навички, набуті в процесі теоретичного навчання, а також формує професійну самостійність, мобільність, самоконтроль тощо.

**Висновки.** Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що викладачі юридичних закладів освіти повинні застосовувати ті форми й методи навчання, які дають змогу сформувати в студентів професійну компетентність. Для цього необхідно застосовувати технології контекстного навчання при підготовці юристів, оскільки вони дозволяють максимально зблизити навчальну та професійну діяльність. Застосування контекстного підходу в навчанні допомагає подолати розрив між теоретичними знаннями студентів і їх практичною готовністю до виконання тих чи інших завдань. Використання нових форм навчальної діяльності й нових засобів навчання визначає найважливіші фактори підвищення ефективності освітньої діяльності. Предметний контекст діяльності студента моделюється як система навчальних юридичних ситуацій, проблем і завдань, максимально наближених до професійних. Соціальний зміст інтегрується в навчальний процес у результаті спільної діяльності студентів при обговоренні та вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Перебуваючи в діяльнісній позиції із самого початку, майбутні юристи отримують у контекстному навчанні більш вироблену практику та набувають досвіду реалізації навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього юриста й гармонійному входженню молодого фахівця в професію.

#### **Список використаної літератури**

1. Бахолдина М. Разумное, доброе, вечное. *Уголовное право и процесс*. 2007. № 38 (508). С. 24–27.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Вербицкий А. А. Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы». *Вопросы психологии*. 1981. № 3. С. 20.
4. Вербицкий А. А. Групповое взаимодействие студентов в контекстном обучении. *Проблемы психологии образования*. 1994. № 3. С. 58–74.
5. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
6. Крюков М. М. Деловые игры и гуманитарное знание. *Вестник высшей школы*. 1991. № 10. С. 22–36.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 2005. 304 с.

8. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
9. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 56–63.
10. Про безоплатну правову допомогу : Закон України від 02 черв. 2011 р. № 3460-VI. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/gu/3460-17> (дата звернення: 10.01.2018).
11. Профессиональное сознание юристов / Н. Я. Соколов и др.; под ред.: Е. А. Лукашевой. Москва : Наука, 1988. 224 с.
12. Старова Н. М. Сущность понятия «профессионально компетентностная культура будущего специалиста». *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2009. Вып. 5. № 31 (164). С. 63–66.
13. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования личности. Москва-Томск. 1997. 391 с.
14. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning / Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2018*

---

### **Тирон В. А. Формирование профессиональной компетентности будущих юристов на основе контекстного обучения**

*В статье раскрывается эффективность и целесообразность применения контекстного обучения как средства формирования у студентов-юристов умений, навыков и качеств, составляющих профессиональную компетентность выпускника заведения высшего образования. Рассматривается вопрос о расширении теоретического обоснования применения форм и методов активного обучения, которые в рамках контекстной технологии позволяют достигнуть намеченной цели. Практических работ и различных видов практик, вместе с тем, в отечественных заведениях высшего образования значительно меньше, чем теоретической информации. Если её не отработать практически, то для студента такая информация снижает личностный смысл. Именно в данных контекстах необходимо рассматривать содержание процесса образования и его ожидаемые эффекты.*

**Ключевые слова:** *контекстный подход, образовательный процесс, обучение студентов – будущих юристов, технология контекстного обучения, профессиональная компетентность.*

### **Tyron V. Forming of Professional Competence of Future Lawyers on the Basis of Context Studies**

*The article reveals the effectiveness and appropriateness of using contextual learning as a means of developing the skills, skills and qualities that are the competence of a graduate of a higher education institution for legal students. The issue of expanding the theoretical basis for the use of forms and methods of active learning, which within the context of technology allows you to achieve the intended goal. Practical work and various types of practices, however, in domestic institutions of higher education is much less than theoretical information. If it does not work out in practice, then for a student this information reduces the personal meaning. It is in these contexts, in our view, that it is necessary to consider the content of the education process and its expected effects.*

*Teachers of legal institutions should apply those forms and methods of instruction that would allow students to develop professional competence. The application of the contextual approach in training will overcome the gap between the theoretical knowledge of students and their practical readiness to perform certain tasks. The use of new forms of educational activity and new teaching aids determines the most important factors for improving the effectiveness of educational activities.*

*The subject context of the student's activity is modeled as a system of training legal situations, problems and tasks that are as close to professional as possible. Social meaning is integrated into the educational process as a result of the joint activity of students when discussing and solving specific problem situations.*

*Being in the activity position from the very beginning, future lawyers receive in contextual training more productive practice and experience in the implementation of educational information as a means of regulating their own activities. This contributes to the formation of professional competence of the future lawyer and the harmonious entry of a young specialist into the profession.*

**Key words:** *contextual approach; educational process; teaching future lawyers; contextual training technology; professional competence.*

УДК 378.1:378.147

О. О. ФУНТІКОВА

доктор педагогічних наук, професор  
Класичний приватний університет

## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито історико-педагогічні основи традиційних та інноваційних методів навчання і їх використання на заняттях у закладах вищої освіти. Методи навчання розглянуто в контексті предметної галузі знань як систематизованої навчальної інформації. Наведено визначення дидактичного методу навчання та його головні ознаки. Метод навчання порівняно з науковим методом пізнання. Охарактеризовано різні історичні класифікації методів навчання, які мають різні підстави. Наголошено на тому, що провідний педагогічний підхід (викладацько-орієнтований або студенто-орієнтований) безпосередньо впливає на відбір методів навчання, які виконують різні функції. Охарактеризовано додаткові методи навчання, які є в зарубіжній літературі, зокрема метод дискусії та дискурсу.*

**Ключові слова:** історія, педагогіка, метод навчання, студенти, заклад вищої освіти.

Предметна галузь знань – це, перш за все, систематизована навчальна інформація, яка включає теоретичні та практико-орієнтовані засади, принципи та закономірності функціонування теоретичного знання, яке потрібно опанувати студенту. Методи навчання допомагають студенту засвоїти знання. Предметна галузь університетських знань – це перелік навчальних дисциплін, вивчення яких дає змогу студенту в майбутньому опанувати професійну діяльність у суспільстві, а предметна галузь шкільних знань для учнів допомагає їм зрозуміти загальну картину світу та мати можливість орієнтуватися в ній. Таким чином, навчальний предмет становить систематизовану й узгоджену інформацію, яка повинна стати знаннями студентів, включає систему вправ та прикладів як основа для формування їх відповідних умінь і навичок. Навчальний предмет відображає в узагальненому й скороченому вигляді основні положення теорії.

Галузь знань та її опанування завжди пов'язані з відповідною методикою викладання, а отже, з використанням методів навчання суб'єктів пізнання. Викладач ЗВО або вчитель школи, викладаючи ту чи іншу тему навчальної дисципліни, завжди звертається до методів і засобів навчання. Засоби навчання як аудіовізуальні стимули забезпечують наочність, сприяють підвищенню ефективності навчального процесу. Відбір засобів навчання залежить від низки факторів, таких як: досягнення дидактичної мети, зміст і складність навчального матеріалу, застосування провідного методу навчання, досвід та кваліфікація педагога.



*Мета статті* – проаналізувати історико-педагогічні засади традиційних та інноваційних методів навчання студентів у ЗВО, з'ясувати класифікації методів навчання та їх перспективу розвитку; зрозуміти залежність методів та їх відбір від провідного педагогічного підходу, який використовує викладач під час навчання студентів; охарактеризувати методи навчання, які широко використовують за кордоном, зокрема метод дискусії та метод дискурсу.

З історії педагогіки відомо, що над класифікацією методів навчання за основними джерелами знань працювали дослідники Є. Голант, П. Гора, О. Пометун [4]; за рівнем пізнавальної активності та самостійності – І. Лернер, М. Скаткін [7]; за головною дидактичною метою – Б. Єсіпов, М. Данилов, В. Оніщук [6;12]; за етапами організації діяльності – Ю. Бабанський [2].

Дослідниця І. Лазарева в статті «Можливості підвищення якості навчального процесу при використанні методів активного навчання» (Інноваци в образовании. 2004. № 3. С. 52) вказує на те, що початок дискусії щодо методів навчання, їх номенклатури бере свій початок у 1956–1958 рр. Саме М. Данилов почав наукову дискусію, звертаючи увагу на той факт, що немає визначення методу навчання, слабка аргументація науковців, які аналізують сутність методів навчання та його структуру, не дуже зрозумілі підстави класифікації методів навчання.

Дослідник Б. Райков вважає, що історія методів навчання має свої шляхи: вербально-книжковий (перший шлях до початку ХІХ ст.); наочно і предметне навчання (другий шлях, перша чверть ХІХ ст.); практичний/лабораторний/моторний (третій шлях, друга половина ХІХ ст.).

Метод навчання в науково-методичній літературі визначено як спосіб досягнення навчальної мети у відповідній предметній галузі знань, який виконує низку функцій, містить методичні прийоми (складові методу навчання, як його елементарні частини) та спирається на засіб навчання, який є конгруентним самому методу навчання. Метод як спосіб взаємодії в просторі та часі двох суб'єктів (викладача й студента). Викладач має пріоритет та право у виборі того чи іншого методу навчання, тут виявляється його свідомий підхід з урахуванням власного педагогічного досвіду, рекомендацій у спеціальній літературі для досягнення навчальної мети. У процесі навчання студентів популярні такі методи, як словесні, практичні та наочні за відповідною класифікацією [4]. Так, наприклад, наочні методи навчання реалізуються на таких історичних підставах, як: вимога навчати дітей спостерігати в природі за явищами (М. Монтень); безпосередньо досліджувати явища природи й оточення (Ф. Бекон), вивчати саме предмети, а не чужі свідчення про них (Я. Коменський), здійснювати навчання на лоні природи (Ж.-Ж. Руссо), основи навчального пізнання повинні спиратися на наочність (Й. Песталоцці).

Методи навчання відрізняються від наукових методів пізнання, зокрема від методів вивчення психічних феноменів людини. Так, наприклад,

метод пізнання як науковий метод (бесіда) використовують у педагогічному експерименті, він спрямований на отримання нових знань, які не були раніше відомі науковцям, бесіда – діалогова форма отримання нових наукових знань, наприклад, про глибину, структуру, міцність навчальних знань студента або учня/дитини. Таким чином, бесіда як науковий метод і як навчальний метод спрямовані на вирішення принципово різних завдань: наукові завдання дослідника є складовими наукової мети, а дидактичні завдання викладача є складовими дидактичної (навчальної) мети. Методи пізнання залежать від логіки наукової думки самого дослідника, мають психологічні засади наукового пізнання.

Метод навчання має три основні ознаки: позначає дидактичну мету навчання, якої повинні досягнути студенти за відповідний термін під час навчання; визначає провідний спосіб засвоєння (наприклад, вербально-аудіальний, практико-дієвий або чуттєво-сенсорний) та характер взаємодії суб'єктів пізнання.

Методи навчання виконують різні функції: освітню (сприяють засвоєнню знань, впливають на становлення світогляду, полегшують розуміння основних наукових фактів, законів і закономірностей); виховну (впливають на формування моральних якостей особистості); мотиваційну (підтримують пізнавальний інтерес до навчання). Метод навчання може мати таку структуру за компонентами, як: дидактичний, розумовий, мотиваційний, перцептивний, корекційний, практичний, операційний (Дидактика современной школы / Под ред. В. Онищука, 1987. С. 179–180).

До навчальних методів (дидактичних методів) висуваються такі дидактичні вимоги: науковість, тобто з допомогою методів навчання досягнути правильне розуміння студентами/учнями закономірностей навколишнього світу; доступність, тобто зв'язок нових знань з попередніми з опорою на досягнутий рівень їхнього розвитку; результативність як засвоєння знань, які пов'язані з результатом та їхньою міцністю в житті.

Навчальні методи містять окремі методичні прийоми. Методичний прийом формування окремих операцій мислення, уваги, пам'яті, сприймання та уявлення. Методичний прийом, який сприяє створенню проблемних, пошукових навчальних ситуацій у процесі організації мисленнєвої діяльності студентів на заняттях; методичний прийом активізації почуттів під час навчання; методичний прийом контролю, самоконтролю, самонавчання студентів. Окремий методичний прийом може бути в складі будь-якого навчального методу.

Ще є методичні прийоми в структурі окремого методу/методів: викладання навчальної інформації педагогом, активізація уваги студентів, порівняння, зіставлення, виділення головного. До вербальних методичних прийомів належать пояснення, роз'яснення, вказівки.

Відповідно до міжнародного словника Вебстера (Webster's Third New International Dictionary), метод розглядають у таких термінах, як «процедура», «процес» досягнення мети. Метод навчання як процес і про-

цедура в контексті процесу містить відповідні послідовні дидактичні кроки, впливає на навчальну поведінку суб'єктів пізнання, тому що дидактичний метод має свою логіку розгортання в просторі й часі під час організації навчального процесу викладачем [18].

Метод навчання являє собою дидактичний інструмент, за допомогою якого вирішують навчальні завдання та який розуміють як спосіб упорядкованої взаємодії викладача й студента з метою досягнення освітніх цілей під час навчання в ЗВО.

На початку ХХ ст. були видані педагогічні праці, які висвітлюють дидактичні методи та їх класифікації [1; 3].

У 40-х рр. ХХ ст. виникла одна з перших спрощених наукових класифікацій методів навчання на словесні, наочні, практичні, яку обґрунтували С. Петровський, Є. Голант [4] та Д. Лордкіпанідзе. У 1957 р. вчені М. Данилов [5] та Б. Єсипов [6] запропонували іншу класифікацію методів навчання, в основу якої поклали дидактичну мету й завдання: методи оволодіння новими знаннями, методи формування, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок.

Наступна класифікація методів навчання була запропонована дослідниками І. Лернером, М. Скаткіним з урахуванням характеру пізнавальної діяльності, а саме: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький [7; 13]. У 1981 р. була опублікована одноосібна монографія І. Лернера «Дидактичні основи методів навчання» [7], де було викладено концепцію методів навчання, спрямованих на вдосконалення самого процесу навчання та розвиток творчих здібностей школярів. У 1984 р. дослідники М. Скаткін, І. Лернер розробили концепцію методів навчання, яка викладена в праці «Проблеми сучасної дидактики». Дослідник Ю. Бабанський ввів нову класифікацію методів навчання з позиції цілісного підходу до діяльності [2]. Науковець М. Махмутов запропонував бінарну класифікацію: методи викладання (інформаційно-повідомлювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний); методи учіння (виконавчо-репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий) [8]. Загалом існує безліч класифікацій методів навчання, однак на всіх ми зупинятися не будемо.

Як зазначає сучасний дослідник М. Фіцула [15], методи навчання у вищій школі суттєво відрізняються від методів шкільного навчання. Вони спрямовані не лише на передавання та сприймання знань, а й на проникнення в процес розвитку науки, розкриття методологічних основ. Ми бачимо, що багато методів навчання запозичені з інших джерел непедагогічних спеціальностей: проблемні методи [10], метод «мозкового штурму», кейс-стаді, кластеризація ідей, карта пам'яті тощо [9].

Зрозуміло, що поруч з історичними класифікаціями методів навчання [14] виникають нові, які ще не мають завершеної форми. Кожна спеціальність ЗВО спирається на загальні та спеціальні методи навчання студентів, що також ускладнює розробку єдиної класифікації методів навчання у ви-

щій школі. Огляд наукових статей із цієї проблеми дає підстави стверджувати, що вони нагромаджуються все більше й більше, додаються нові, описуються дидактичні умови та принципи їх використання. Більшість авторів доходять однієї провідної думки: там, де є активність суб'єктів навчання або здійснюється інтерактивне навчання, завжди виникає дидактичний результат на підставі правильно обраних методів навчання. Тоді як бути з вищезазначеними класифікаціями методів навчання?

Сучасна зарубіжна література звертає увагу на те, що у виборі того чи іншого методу навчання важливу роль відіграє *провідний педагогічний підхід* у самому навчанні. Так, наприклад, є викладацько-орієнтований підхід (він же є традиційний, який історично склався), де центральною фігурою виступає викладач/учитель, він є суттєвим джерелом знань для студентів/учнів, він чітко керує формуванням умінь та навичок за допомогою чітких інструкцій їх засвоєння, а суб'єкти пізнання виконують пасивну роль у сприйманні навчальної інформації. Викладач як «метод», як головне джерело навчальної інформації для студентів.

Наведено цікаві результати опитування студентів щодо їх ставлення до традиційного навчання, наприклад, у Чехії. Респонденти описували «традиційного викладача» як людину, яка саме своїм авторитетом спрямовує хід навчання та визначає його темп. Повага та послух студентів є провідними умовами такого традиційного навчання, пріоритети викладача є головними, не враховуються інтереси та мотиви навчання самих студентів. Викладач часто надає довгі пояснення навчального матеріалу, а копіювання його дій є основним засобом та типовою рисою традиційного навчання. Енциклопедичні знання та їх системність у такого викладача є основою навчання студентів, у яких повинна бути добре розвинена пам'ять. Викладач сприймає студентів, як «порожні книжки», до яких треба внести зміст, але таким способом, який є провідним для самого викладача. Студенти стверджують, що традиційна методологія навчання втомлює й розвиває пасивність [18, р. 30–31].

Студенто-орієнтований підхід тримається на інших методах навчання з урахуванням активної позиції в отриманні знань студентами, а викладач тільки полегшує цей процес. Тут викладач виступає як консультант, тренер [19]. Такий підхід відповідає тенденціям сучасної методології навчання, яка більше зосереджена на студентах, а роль викладача полягає в тому, що допомогти навчанню відбутися. Таким способом студенти активно залучаються до розумової праці на заняттях, відповідно до своєї швидкості у виконанні навчальних завдань. Викладач тільки заохочує, уникає довгих пояснень навчального матеріалу, студент стає центральною фігурою в навчальному процесі. Навчання побудовано таким чином, що воно організовано як навчальна проблема, яку потрібно вирішити, студенти самостійно спробують її вирішити, допускаючи спроби та помилки. Викладач тоді допомагає, коли студенти не знайшли правильного вирішення, але деякий час працювали над дидактичною проблемою. Помилка студента є

навчальним засобом, на якому можна вчитися іншим студентам. Навчальні мотиви студентів на першому плані, що відповідним чином покращує стосунки студентів з викладачем, тому що є зворотний зв'язок, який сприяє креативному мисленню.

«Метод обговорення» є популярним. Він передбачає, що кожен студент має висловити свою думку з урахуванням позицій інших студентів. Позитивним моментом у такому навчанні є використання парної роботи в академічній групі.

Сучасна методологія включає низку методів. Один з ефективних – «метод керованого відкриття» («Guided discovery»). Потрібно допомогти студентам через систему запитань викладача до аудиторії на основі нової навчальної інформації зробити відкриття. Інший метод – «метод спроби-навчання-спроби» («Test-Teach-Test»). Студенти відкривають за допомогою тестування те, чого вони не знали, але можуть активно використовувати нове знання після тестування під час навчання [18; 19].

У чому полягає принципова відмінність у підходах? У першому випадку, коли викладач дотримується викладацько-орієнтованого підходу, він спирається на традиційну методологію навчання, яка історично склалася. У другому випадку, спираючись на студенто-орієнтований підхід (особистісно орієнтований підхід), викладач обирає таку систему методів навчання, які приводять студента до стану активного суб'єкта, який оволодіває компетентностями. Можливо, студент знає менше теорії, але може більше діяти та більше замотивований активно діяти в аудиторії. Якщо це стосується іноземної мови, то це вміння використовувати мову як комунікативний засіб. Оволодіння іноземною мовою означає більше спілкуватися з іншими в різних життєвих ситуаціях.

«Навчальна дискусія як метод» належить до вербальних методів у ЗВО, спирається на колективне обговорення навчальної проблеми, під час якої пізнається істина. Викладачі вважають, що дискусія має такі переваги: створює сприятливі умови для активізації особистих думок студентів та їх обґрунтування, викликає спільні емоційні почуття в пошуках істини, формує навички колективної роботи, тобто доповнювати та уточнювати ту чи іншу позицію студентів, формує вміння чути інші думки, розвиває навчально-творчу уяву про навчальну проблему, стимулює інтерес до теми, спонукає до осмислення різних підходів до чужої аргументації, дає можливість порівняти різні позиції. Дослідник В. Оконь [11] розрізняє види дискусії: справжня навчальна дискусія, яку організовує викладач в аудиторії, дискусія, яка спрямована на формування переконань у студентів, «побіжна», яка виникає стихійно під час навчання. Навчальна дискусія може мати високоефективний результат, якщо до неї будуть підготовлені як викладач, так і студенти. Підготовка студента полягає в тому, що навчальну проблему студент усвідомлює через опанування категоріального апарату, є накопичені знання, він ознайомлений з літературою на тему дискусії. Викладач теж готовий до навчальної дискусії та її організації в аудиторії. Це означає,

що він чітко усвідомлює навчальну проблему та її межі, підготував запитання, які створюють стрижень навчальної дискусії та мають ознаки необхідності та достатності.

У педагогічній літературі для відтворення студенто-орієнтованого підходу ми знаходимо такий метод, «Дискурс як метод» – раціональне, усвідомлене розміркування над науково-навчальною проблемою, яку обговорюють на підставі власних тверджень, зрештою виникає інтерпретація вирішення проблеми. Основними концептами дискурсу є теоретичні знання, наукова істина, теоретичні дослідження, результати педагогічного експерименту та їх обговорення. Де і коли можна визначити місце дискурсу як провідного методу в навчанні студентів? Можливо, тоді, коли теоретичні знання все більше й більше віддаляється від досвіду та між ними вже немає прямих наочно-чуттєвих зв'язків, коли раціональна основа віддалена від чуттєвої в пізнанні та починають існувати як дві окремі галузі.

На думку дослідниці І. Хоменко, необхідно дотримуватися правил ведення навчальної дискусії та дискурсу: свобода висловлювання кожного учасника, доведення своєї думки, обґрунтування критичної точки зору, вагомі аргументи та спосіб їх подачі, логічність у висловлюванні, уміння завершити суперечки між учасниками.

Дискурс може тривати декілька занять, на відміну від дискусії, яка обмежена рамками однієї теми та одного заняття. Особливу роль у навчальній дискусії та дискурсі відіграє аргументація, яку студенти повинні опанувати: конвергентна аргументація, пов'язна аргументація, серіальна аргументація, що має стосунок до неформальної логіки. Аргументація повинна відповідати таким умовам: прийнятність посилянь, релевантність посилянь, достатність посилянь [16].

Щоб відтворити другий педагогічний підхід – студенто-орієнтований, науковці пропонують використовувати рольові ігри за спеціальністю майбутньої професійної діяльності, імітаційні ігри, ділові ігри, вирішення педагогічних проблем, а саме: «дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз педагогічних колізій» тощо.

Студенто-орієнтований підхід може спиратися на низку правил: працюють усі учасники навчального процесу на занятті; викладач створює позитивну психологічну атмосферу в групі; оптимальна кількість учасників – не більше від однієї академічної групи; уміння швидко працювати в підгрупах за різним кількісним складом; дотримання процедур, які регламентовані тим чи іншим методом; спочатку спиратися на активних студентів, потім звертатися до пасивних.

Таким чином, навчальна дискусія та дискурс відображають студенто-орієнтований підхід, належать до активних методів навчання та вимагають від викладача оволодіння організаторською, інформаційною, трансформаційною, орієнтовно-регулятивною, мобілізуючою функціями на високому професійному рівні.

**Висновки.** Отже, метод навчання є історико-педагогічною категорією, на яку можуть впливати зміни мети освіти та існуюча освітня парадигма в суспільстві. На нашу думку, саме емпірично-схоластичний підхід у створенні класифікацій в історії педагогіки спричинив різнобій у номенклатурі методів. У наведених класифікаціях є різні основи, але саме навчальні методи в такому вигляді є схоластичною категорією, яка втратила імпульс дидактичного розвитку й саморозвитку. На нашу думку, на організацію навчального процесу впливають такі фактори, як: головний підхід у навчанні (викладацько-орієнтований або студенто-орієнтований), навчальна траєкторія навчання та її спрямованість на кінцеву освітню мету під час навчання в ЗВО, якість засвоєння знань і способів діяльності на трьох рівнях: свідомого сприйняття та запам'ятовування; застосування знань і способів діяльності за зразком або в подібній ситуації; творче застосування залежить від вищезазначених факторів. Іншими словами, концепція методів навчання та їх класифікації не можуть існувати окремо від підходу в навчанні, траєкторії навчання й кінцевої освітньої мети. Це взаємопов'язані та взаємозумовлені фактори.

#### Список використаної літератури

1. Анастасьев А. Какое обучение считать хорошим («Основы успешного обучения»). Москва : Тип. «Красного Календаря», 1911. 241 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Педагогика, 1985. 268 с.
3. Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. Москва, 1918. URL: file:///D:/Downloads/vahterov3%20(1).pdf (дата звернення: 02.01.2018).
4. Голант Е. Я. Вопросы обучения. Москва, 1957.
5. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. Москва, 1957. 518 с.
6. Есипов Б. Д. Основы дидактики. Москва : Просвещение, 1967. 472 с.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 367 с.
9. Методические рекомендации по освоению активных методов обучения / сост. К. Р. Иванова. Москва : ЦМКПК, 1991. 79 с.
10. Мочалова Н. М. Методы проблемного обучения и границы их применения. Казань : ТБК. 1999. 237 с.
11. Оконь В. В. Основы проблемного обучения. Москва, 1986. 234 с.
12. Онищук В. А. Дидактика современной школы. Киев : Вища школа, 1987. 243 с.
13. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1984. 95 с.
14. Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва, 1989.
15. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ : Академвидав, 2003. 528 с.
16. Хоменко И. В. Теоретические проблемы неформальной логики: конфликты точек зрения. *РАЦИО.ru*. 2013. № 9. С. 3–21.
17. Sosnicki K. *Dydaktyka ogolna*. Warszawa, 1969.
18. Boumová Viera Traditional vs. Modern. Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each. Master's Diploma Thesis Supervisor: Matthew Nicholls, B. Sc. 2008.

19. Teaching Methods. URL: <https://teach.com/what/teachers-teach/teaching-methods> (дата обращения: 04.01.2018).

Стаття надійшла до редакції 11.01.2018

---

**Фунтикова О. А. Историко-педагогические основы традиционных и инновационных методов обучения и их использование на занятиях в учреждениях высшего образования**

*В статье раскрываются историко-педагогические основы традиционных и инновационных методов обучения и их использование на занятиях в учреждениях высшего образования. Методы обучения рассматриваются в контексте предметной области знаний как систематизированной учебной информации. Приводятся определение дидактического метода обучения и его главные признаки. Метод обучения сравнивается с научным методом познания. Рассматриваются различные исторические классификации методов обучения по разным основаниям. Отмечается, что ведущий педагогический подход (преподавательско-ориентированный или студенто-ориентированный) непосредственно влияет на отбор методов обучения, которые выполняют разные функции. Характеризуются дополнительные методы обучения в зарубежной литературе, в частности метод дискуссии и дискурса.*

**Ключевые слова:** история, педагогика, метод обучения, студенты, учреждение высшего образования.

**Funtikova O. Historical and Pedagogical Foundations of Traditional and Innovative Teaching Methods and Their Use in Classes in Higher Education Institutions**

*Historical and pedagogical foundations of traditional and innovative teaching methods are examined and analyzed in the article. Characteristics of teaching methods that are used in classes with students are given. Teaching methods are considered as an integral part of the subject knowledge. Objective knowledge is systematized educational information, principles, patterns of learning. The method and its didactic features are considered.*

*The method of teaching to the joint activity of the teacher and student with the help of which the didactic tasks are solved and the educational goal is achieved. The teaching method is compared with the scientific method of cognition. Distinctive features of the didactic method of teaching from the scientific method of cognition are given. The didactic method (teaching method) is always connected with the teaching material. The scientific method of cognition is connected with discovery. Historically, different classifications of teaching methods have been characterized. These classifications were compiled in the last century.*

*The article analyzes two leading pedagogical approaches: teaching-oriented in teaching students and student-oriented. Teaching-oriented pedagogical approach reflects traditional teaching. In this approach, the source of knowledge is a teacher: his pedagogical skills, erudition, qualifications. The student is passive. The student-centered approach changes the student's position. The student is active, he independently learns the knowledge. In this case, other methods of teaching are used that support and develop the active educational position of students.*

*These pedagogical approaches influence the selection of teaching methods. Teaching methods perform different functions. Modern methods of teaching, which are related to the student-oriented approach, are analyzed. The article focuses on the method of discussion and discourse. The distinctive features of these two methods are given, which are actively used in the student-oriented pedagogical approach to teaching. Conclusions are drawn.*

**Key words:** history, pedagogy, method of instruction, students, university.



УДК 378.016

**Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО**кандидат педагогічних наук, доцент  
Національний університет харчових технологій, м. Київ**СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ  
ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ**

*Розвиток іншомовної професійно-комунікативної компетентності є необхідною складовою мовної професійно орієнтованої підготовки студентів технічного закладу вищої освіти й необхідною умовою становлення вторинної мовної особистості, здатної здійснювати спілкування з фахівцями інших країн в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності.*

*Іншомовна професійно-комунікативна компетентність майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості складається із сукупності ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, міжкультурної, прагматичної (соціальної), лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, персональної (особистісної, індивідуальної).*

*Для формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності необхідно забезпечити практичну спрямованість навчання іноземної мови професійного спрямування, а саме курс іноземної мови повинен бути тісно пов'язаний з низкою спеціальних дисциплін, що вивчають студенти з профільних курсів.*

**Ключові слова:** *іншомовна професійно-комунікативна компетентність, структура, іноземна мова, майбутні інженери – технологи харчової промисловості.*

Інтеграція України в європейський простір та економічний аспект глобалізації породжують необхідність фахівцям різних галузей, зокрема харчової, здійснювати успішну іншомовну комунікацію для вирішення професійно орієнтованих завдань. Звідси постає потреба у володінні не лише іншомовною комунікативною компетентністю, а й професійною. Наявність такої компетентності сприяє, насамперед мобільності спеціаліста, відкриває можливість працевлаштування в різних міжнародних організаціях та компаніях (торговельних, фінансових, транснаціональних), можливість участі в міжнародних проектах, а також продовження освіти, зокрема, дистанційно, у престижних закордонних закладах вищої освіти; сприяє підвищенню власної професійної культури, посилює конкурентоспроможність фахівця тощо.

До проблем формування професійної іншомовної компетентності зверталось багато дослідників, а саме: О. Бігич, Н. Гез, Р. Гришкова, І. Задорожна, М. Князян, С. Козак, Н. Микитенко, Л. Морська, О. Москаленко, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Павленко, Є. Полат, Н. Пруднікова, Ю. Рибінська, О. Тарнопольський, Л. Черноватий та ін.

Загальнотеоретичні аспекти визначення змісту та складових професійної іншомовної компетентності фахівців різних галузей досліджено в працях Л. Галікової, Т. Грабой, Т. Ємельянової, В. Зикової, Г. Ізмайлової, О. Іскандарової, О. Клименко, О. Петрової та ін.

*Мета статті* – розглянути поняття, структуру й зміст іншомовної професійної комунікативної компетентності інженерів – технологів харчової промисловості з погляду їх мовної діяльності, специфіку розвитку цієї компетентності в процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Оскільки суспільна й особиста здатність конкурувати на ринку праці в умовах глобалізації дедалі більше пов'язана з наявністю у фахівця різних компетентностей, то, зрозуміло, що *компетентнісний підхід* до формування особистості конкурентоспроможного фахівця поширюється й на іншомовну підготовку як на сегмент освіти. Проблему застосування компетентнісного підходу до модернізації системи освіти розглядали В. Байденко, Л. Вітес, І. Зимня, Е. Зеєр, В. Козирев, Н. Кузьміна, О. Лебедев, А. Маркова, С. Маруєв, Дж. Равен, Н. Радіонова, Л. Спенсер, С. Спенсер, Ю. Татур, А. Тряпціна, А. Хуторської, S. Kauffeld, U. Clement та ін. На сучасному етапі розвитку освіти цей підхід домінує.

*Іншомовну професійну компетентність* майбутнього фахівця О. Клименко розглядає як результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування у сфері фінансів та особистісного спілкування [3].

Під поняттям «іншомовна комунікативна компетентність» Е. Бібікова розуміє здатність та готовність суб'єкта професійної діяльності здійснювати професійне спілкування іноземною мовою [2].

Водночас С. Козак визначає іншомовну комунікативну компетенцію як сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно й адекватно умовам соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями та знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння й навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови [4].

Зокрема, Н. Сура під іншомовною професійною компетентністю майбутнього фахівця має на увазі володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [8].

На рівні комунікативної діяльності О. Павленко визначає комунікативну діяльність фахівців як знання мови, рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, засобами комунікативного менеджменту, інструментарієм інтернет-технологій, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [5, с. 430].

Отже, іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури:

– *діяльнісну* (знання, уміння, навички та способи здійснення професійної діяльності);

– *комунікативну* (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування).

Якщо компетентність характеризують знання, уміння, навички та способи організації спілкування, то компетенцію – здатність фахівця використовувати набуті знання, сформовані вміння тощо [9].

Аналіз цих та інших праць засвідчує, що науковці розглядають поняття «іншомовна комунікативна компетенція» з позиції свого дослідження, виокремлюючи в ньому те, що важливе для спеціаліста з погляду певної науки. Зауважимо, що є різні думки фахівців щодо структури зазначеного феномена.

Зокрема, А. Андрієнко запропонувала модель іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів технічного вищого навчального закладу, яка складається із сукупності ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної (соціальної), лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної, персональної (особистісної, індивідуальної) [1, с. 16–17].

Дещо інші підходи у визначенні структури іншомовної комунікативної компетенції простежуються в інших дослідників окресленої проблеми. Зокрема, М. Прадівляний [6, с. 14], вивчаючи засади формування іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, пропонує розглядати *лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну, соціолінгвістичну, дискурсивну, функціональну компетенції* як складові іншомовної комунікативної компетенції.

А Н. Прудникова виокремлює такі її складові: *лінгвістичну, соціолінгвістичну та предметну* компетенції [7, с. 13].

Водночас Ю. Федоренко зараховує до складових іншомовної комунікативної компетенції *мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну та соціокультурну* компетенції [10, с. 7].

Узагальнення досліджень науковців щодо різних визначень поняття «іншомовна професійно-комунікативна компетентність», її складових, а також усебічний аспекtnий аналіз характеристики її суті та виокремлення функцій у професійній діяльності інженера-технолога дає змогу дійти висновку щодо визначення іншомовної професійно-комунікативної компетентності.

Формування іншомовної професійної компетентності передбачає «накладання» іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань таким чином, що викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним» у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення

загальної мети навчання студента в закладі вищої освіти – формування його професійної компетентності

Виділена нами іншомовна професійно-комунікативна компетентність складається із сукупності таких базових (ключових) компетенцій:

1) **лінгвістичної компетенції**, в складі якої ми виділяємо мовну й мовленнєву компетенції.

Під мовною компетенцією ми розуміємо знання лексичних одиниць і граматичних правил, що перетворюють лексичні одиниці в осмислене висловлювання, а також здатність до застосування цих правил у процесі вираження та сприйняття суджень в усній і письмовій формах.

Під мовленнєвою компетенцією ми розуміємо знання правил мовної поведінки, вибір мовних форм і засобів та їх використання залежно від цілей, ситуації спілкування й соціального статусу учасників у процесі соціокультурної та професійної комунікації;

2) **дискурсивної компетенції**, що дає змогу встановлювати контекстуальне значення зв'язного тексту й логічно вибудовувати речення в процесі комунікації;

3) **стратегічної компетенції**, під якою ми розуміємо здатність використовувати адекватні ситуації спілкування вербальні й невербальні комунікативні стратегії з метою ефективності міжкультурної професійно орієнтованої комунікації при дефіциті мовних засобів;

4) **міжкультурної компетенції** – здатності взаємодіяти з носіями іншої культури з урахуванням національних цінностей, норм і уявлень, створювати позитивний для комунікантів настрій у спілкуванні, вибирати комунікативно-доцільні способи вербальної та невербальної поведінки, використовуючи знання про науку й культуру інших народів у межах полілогу культур;

5) **соціальної (прагматичної) компетенції** – здатності мовної особистості обирати адекватний спосіб здійснення комунікації залежно від умов і цілей конкретної ситуації спілкування, будувати речення відповідно до комунікативної мети учасників спілкування;

6) **лінгвопрофесійної (предметної, спеціальної) компетенції** – здатності до сприйняття та продукування текстів у сфері спеціальної предметної діяльності, уміння оперувати іншомовною загальнонауковою й спеціальною лексикою, кліше мови для спеціальних цілей, аналізувати, здійснювати презентацію з професійно орієнтованої проблематики;

7) **соціально-інформаційної компетенції**, що характеризує здатність висловити критичне ставлення до широкого спектра інформації в процесі міжкультурної іншомовної взаємодії в професійній та побутовій сферах діяльності й визначає рівень володіння інформаційними технологіями;

8) **персональної (особистісної, індивідуальної) компетенції** – здібності, що дає змогу розкрити в процесі комунікації в контексті діалогу культур індивідуальні цінності й прагнення особистості як суспільного індивіда; готовності до підвищення рівня сформованості компетенцій з метою міжку-

льтурного професійного спілкування, безперервної самоосвіти та самовдосконалення, а також потреби в актуалізації особистісного потенціалу.

Для формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності необхідно забезпечити практичну спрямованість навчання іноземної мови, а саме курс іноземної мови повинен бути тісно пов'язаний з низкою спеціальних дисциплін, які вивчають студенти з профільних курсів. Для досягнення цього технічними ЗВО за основу навчального процесу при навчанні іноземної мови вибрано практичне навчальне заняття, також ними складено ряд спеціалізованих програм з дисципліни «Іноземна мова», спрямованих на ефективний розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах професійної підготовки для успішної самореалізації в професійних ситуаціях, що створюються роботодавцем для майбутніх фахівців. Так, наприклад, у процесі вивчення іноземної мови студенти технологічних спеціальностей повинні знати: 1) структуру мови, що вивчається (фонетика, граматики, лексика); 2) специфіку науково-технічної літератури; 3) правила складання основних видів текстових компресій (анотація, реферат); 4) структуру повідомлень, доповідей, презентацій; 5) правила складання резюме, ділової кореспонденції; 6) етикет ділового спілкування. Також у результаті вивчення іноземної мови студенти повинні володіти: 1) розмовним навичками, а саме: вміти вести діалог у побутових, професійних і ділових комунікаціях; створювати монологічне висловлювання з професійної тематики (повідомлення, доповіді, презентації); 2) навичками аудіювання, а саме вміти сприймати на слух зміст усних висловлювань іноземною мовою, вимовлених у звичайному темпі з культурологічної та професійної тематики; фіксувати корисну інформацію в процесі аудіювання; 3) навичками читання й розуміння, а саме вміти повністю розуміти зміст оригінальних професійно орієнтованих текстів з використанням словника; розуміти загальний зміст оригінальних професійно-орієнтованих текстів без використання словника; 4) навичками письма, а саме вміти складати іноземною мовою різні види академічного письма (анотація, реферат).

**Висновки.** Таким чином, розвиток іншомовної професійної компетентності інженерів-технологів у ЗВО ми розглядаємо як необхідну складову в структурі інтегративної характеристики професійної компетентності фахівця, що дає змогу здійснювати комунікацію з представниками інших культур на міжнародному рівні й передбачає сформованість певного рівня міжкультурної комунікативної компетентності.

#### **Список використаної літератури**

1. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.
2. Бибилова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп. 2006. 29 с.

3. Клименко Е. В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2004. 200 с.
4. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2001. 20 с.
5. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. 2010. 560 с.
6. Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 20 с.
7. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2007. 231 с.
8. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
9. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. № 24. С. 53–63.
10. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2005. 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2018*

---

**Чердниченко Г. А. Структура иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров-технологов пищевой промышленности**

*Развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности является необходимой составляющей языковой профессионально ориентированной подготовки студентов технического вуза и необходимым условием становления вторичной языковой личности, способной осуществлять общение со специалистами других стран в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности.*

*Иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность будущих инженеров-технологов пищевой промышленности состоит из таких ключевых компетенций: лингвистической, дискурсивной, стратегической, межкультурной, прагматической (социальной), лингвопрофессиональной, социально-информационной, персональной (личной, индивидуальной). При этом иноязычная коммуникативная компетентность рассматривается как совокупность трех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и эмоционально-волевого.*

*Для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности необходимо обеспечить практическую направленность обучения иностранному языку профессионального направления, а именно курс иностранного языка должен быть тесно связан с рядом специальных дисциплин, изучаемых студентами по профильным курсам.*

**Ключевые слова:** *иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность, структура, иностранный язык, будущие инженеры – технологи пищевой промышленности.*

**Cherednichenko H. Structure of Foreign Language Professional Communicative Competence of Future Food Industry Engineers**

*The development of foreign language professional and communicative competence is a necessary component of the professional training of students of technical universities and a*

*necessary condition for the formation of a secondary linguistic personality capable to communicate with specialists from other countries in the multicultural space in conditions of international mobility.*

*Integration of Ukraine into the European space and the economic aspect of globalization enable specialists from various fields, including food industry, to communicate successfully in foreign language in order to solve professionally-oriented tasks. Hence, there is a need not only in communicative competence in foreign language, but also in a professional communicative competence. The purpose of the study is to consider the definition, structure and content of foreign language professional communication skills of future food industry engineers in linguistic activity, the specifics of the development of this competence in the process of studying the discipline «English for specific purposes».*

*The study determines that foreign language communicative competence is an integral characteristic of professional activity of a specialist that includes such substructures: activity (knowledge, skills, skills and methods of professional activity) and communicative (knowledge, skills, skills and methods of professional communication).*

*The model of foreign language professional communicative competence of future engineers-technologists of food industry consists of a set of key competences: linguistic, discursive, strategic, intercultural, pragmatic (social), linguistic-professional, social-informational, personal (personal, individual). In this foreign language competence is considered by us as a set of three components: motivational, cognitive and activity and emotional.*

*For the formation of foreign language professional and communicative competence, it is necessary to ensure the practical orientation of teaching a foreign language of professional orientation, namely, the course of a foreign language should be closely linked with a number of special disciplines studied by students from specialized courses.*

*As a result of studying a foreign language for specific purposes future food industry engineers must develop conversational skills, namely, to be able to make a dialogue in personal, professional and business communication; create a monologue on professional topics (messages, reports, presentations); the skills of listening, namely, to be able to understand the content of oral speeches in a spoken foreign language at a usual rate on cultural and professional subjects.*

**Key words:** *foreign language professional and communicative competence, definition and structure, future food industry engineers.*

УДК 378

**О. В. ШУКАТКА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Львівський національний університет імені Івана Франка

## **ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ КРІЗЬ ПРИЗМУ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті здійснено аналіз проблеми вивчення дисциплін природничого циклу крізь призму реалізації завдань професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей. Встановлено, що вивчення дисциплін природничого циклу у вищій школі в логіко-дидактичному аспекті – це процес, детермінований суспільними викликами, спеціальними науковими даними, змістом професійної діяльності й регулятивними принципами організації пізнання. Визначено базове ядро змісту дисциплін природничого циклу: концепції, закони, закономірності, поняття, наукові факти, які є основою формування в майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей обґрунтованих уявлень про природничо-наукову картину світу. Конкретизовано низку невідповідностей між вимогами, які висувуються в сучасних умовах до природничої освіти, і реальним їх втіленням.*

**Ключові слова:** *студенти, бакалаври природничих спеціальностей, дисципліни природничого циклу, професійна підготовка, здоров'язбереження.*

Природничі науки в сучасній вищій школі представлені дисциплінами, що відбивають результати наукового пошуку у сфері природознавства. Природничі науки мали складний шлях становлення під впливом ідей історичних епох, їх зміст вибудовувався зусиллями багатьох науковців і практиків, кристалізувався в безперервному протиставленні та єдності енциклопедичного й дисциплінарного підходів до структурування знань [1, с. 69–71].

Аналізуючи теорію і практику вивчення дисциплін природничого циклу в закладах вищої освіти (ЗВО), ми намагалися розглядати навчальний процес як цілісний, що має якісну неоднорідність. Головні складники навчального процесу (зміст навчання, навчальна й наукова діяльність викладачів, засоби навчання, форми та методи навчання, навчальна діяльність студентів), хоча й пов'язані за принципом доцільності, але можуть висувати власні локальні цілі, які вступають між собою в певний конфлікт. Змістова єдність, цілісність процесу забезпечуються виконанням соціального замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованих бакалаврів природничих спеціальностей.

Обмежимо логічну сферу наших міркувань розглядом специфіки цілей деяких складників цього процесу, а саме:

1. Запит суспільства в підготовці фахівців природничих спеціальностей, які здатні до збереження не лише власного здоров'я а й навколишнього середовища, висуває певні вимоги до структури і якості професійної підготовки студентів, невід'ємним складником якої є вивчення при-



родничих дисциплін. Зміст навчання, його засоби, форми та методи повинні відповідати комплексу вимог, що визначаються загальними цілями освіти, сучасним рівнем розвитку природничих наук.

2. Вища освіта у своєму соціальному контексті не є самоціль, адже суспільству не потрібна абстрактна передача накопиченого людством певного обсягу психолого-педагогічних і фахових знань вибраному контингенту. На сучасному етапі актуалізується підхід, в основі якого лежить набуття професійних компетентностей, тобто повноцінне оволодіння структурою майбутньої професійної діяльності, яка передбачає раціональний спосіб організації своєї праці, збереження активного інтелектуального довголіття, емоційну стабільність, тривалу працездатність, уміння знімати нервові напруження, компенсувати стомлення, відновлювати втрачені сили тощо.

Різні аспекти здоров'язбереження та здоров'я молоді висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: філософів та культурологів (В. Климова); психологів (А. Маслоу); медиків (М. Амосов); педагогів (Н. Белікова, О. Дубогай, В. Зайцев, Т. Круцевич, Ю. Лисицин, С. Серіков, О. Тімушкин та ін.); валеологів (Г. Апанасенко, Т. Бойченко, І. Брехман, В. Войтенко, В. Петленко та ін.).

Питання здорового способу життя досліджували Г. Бевз, В. Бобрицька, П. Виноградов, І. Герасимова, В. Глушко, Н. Завидівська, Б. Зисманов, Т. Кириченко, В. Оржеховська, Р. Раєвський, Л. Сущенко та ін.

Проблема формування ціннісного ставлення до здоров'я та відповідної орієнтованості на нього є предметом наукових розвідок Т. Белинської, Ф. Блюхера, Є. Жданова, С. Закопайло, С. Лапаєнко, З. Литвинова, О. Соколенко та ін. Незважаючи на існуючі здобутки, проблема вивчення дисциплін природничого циклу крізь призму реалізації завдань професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей дотепер недостатньо вивчена в теоретичному й у практичному аспектах.

**Мета статті** – теоретичний аналіз проблеми вивчення дисциплін природничого циклу крізь призму реалізації завдань професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей.

У зв'язку з радикальною зміною методологічних парадигм у галузі природничої освіти, необхідністю перегляду стратегії поведінки людини в біосфері проблема оновлення та перегляду навчальних програм, змісту підручників, форм і методів навчання набула нового звучання [5, с. 62]. Її розв'язання здійснюється під егідою «Пізнання заради виживання на планеті Земля» в межах концепції «Здоров'я через освіту». Усвідомлення сучасною людиною себе як складової біологічної й соціальної сфер, розуміння того, що її спосіб життя потрібно підпорядковувати інтересам систем вищого рівня (популяції, біосфери) є метою реалізації основної ідеї цієї концепції.

На думку С. Гончаренка, «сучасне суспільство потребує професіоналів, чиє мислення не обмежене лише спеціальними знаннями, а має риси

універсалізму, фундаментальності й духовно-моральну основу. Як цього досягти – проблема професійної освіти. Якщо вона не розв'яже її, будуть нові Чорнобилі, аварії підводних човнів, Сквилівські трагедії та інші техногенні і соціальні катастрофи...» [4, с. 3]. Підсумовуюче сказане, зазначимо, що нині в процесі професійної підготовки студенти повинні оволодіти науковими методами дослідження навколишнього світу, усвідомити роль людини в процесі пізнання природи. Це допоможе майбутнім бакалаврам природничих спеціальностей використовувати природничо-наукові досягнення для пізнання та спрямованого перетворення навколишнього світу, за якого не руйнуються природні системи й не завдається шкода здоров'ю та життю людини.

У такому підході знаходить вираження принципово важлива й конструктивна ідея випереджальної освіти, сутність якої полягає не лише в тому, щоб забезпечити пріоритетний розвиток освіти на тлі інших соціально-економічних факторів, але головним чином у тому, щоб вчасно підготувати людей до майбутнього, яке наближається занадто швидко й застає багатьох людей зненацька, викликаючи в них почуття страху та розгубленості. Формування нової системи освіти, перспективної є однією з наважливіших, актуальних проблем сучасності [2, с. 219]. Тому переосмислення цілей та підходів до конструювання змісту природничої освіти в ЗВО в контексті соціального запиту, нових концепцій соціокультурної зумовленості пізнання, співвіднесення із сучасним рівнем розвитку наук про природу й людину, удосконалення форм і методів навчання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності постає тепер як нагальна вимога часу.

З огляду на викладене вивчення наук природничого циклу у вищій школі в логіко-дидактичному аспекті може бути визначене як процес, детермінований суспільними викликами, спеціальними науковими даними, змістом професійної діяльності й регулятивними принципами організації пізнання. Базовим ядром змісту наук природничого циклу є концепції, закони, закономірності, поняття, наукові факти, які є основою формування в майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей обґрунтованих уявлень про природничо-наукову картину світу, місце людини в ній, сприяють засвоєнню норм і правил екологічної етики, покликані виробляти ціннісне ставлення до життя навколишніх та свого власного. Формування природничо-наукової картини світу досягається лише за умови, що вивчення природничих наук – це передусім засіб, який забезпечує розвиток і вдосконалення пізнавальних здібностей студентів, розширення їх інтелектуальних можливостей, ознайомлення з тією частиною людської культури, яка багато в чому визначає обличчя сучасної цивілізації.

Вивчення дисциплін природничого циклу, передбачених навчальними планами вищої школи, ґрунтується на концепціях природознавства, що становлять методологічну основу цих дисциплін. У загальновизнаному розумінні концепція – це історично зумовлена точка зору (система поглядів)

на якесь явище, конструктивні принципи його існування, спосіб розуміння, тлумачення явищ, подій, провідна ідея теорії.

Підбиваючи підсумки аналізу теоретичних напрацювань сучасних науковців щодо проблеми методологічної визначеності природничої освіти, зазначимо, що всі вони сходяться на думці про те, що найважливіше завдання природознавства – це створення природничо-наукової картини світу. У науковому аспекті наукова картина світу є синтезом фізичних, хімічних, біологічних, геологічних, астрономічних та інших знань. Однак, було б помилкою розглядати її як просту суму цих знань. Природничо-наукові уявлення становитимуть єдину наукову картину світу за умови їх об'єднання в цілісну понятійну модель.

У процесі аналізу змісту дисциплін природничого циклу визначено, що його базовим ядром є такі природничо-наукові концепції: 1) концепція матерії, руху, простору й часу; 2) концепція виникнення життя; 3) концепція структурних рівнів живої матерії; 4) концепція Чарльза Дарвіна; 5) концепція коеволюції; 6) концепція розвитку; 7) концепція В. Вернадського.

У процесі загальної генези природничих наук усі перші шість вищеназваних концепцій суттєво вплинули на створення сучасної наукової картини світу та створюють наукову базу для сприйняття й осмислення майбутніми бакалаврами природничих спеціальностей природничо-наукової концепції В. Вернадського. Остання змінила світоглядні настанови цілого покоління, сформувала підґрунтя для конструктивного аналізу минулого, сьогодення й визначення перспектив людства.

Спробу узгодити рівень викладання природничих дисциплін з вимогами сьогодення, сучасним рівнем природничо-наукових знань здійснено вітчизняними вченими, зокрема В. Бровдієм, В. Кузнецовою, І. Морозом та ін. Сферою докладання їх зусиль стало розроблення проблем оновлення змісту природничої, методичної підготовки вчителів біології, використання різноманітних педагогічних технологій, форм, методів і засобів, підвищення пізнавальної активності студентів, їх самостійності в набутті природничо-наукових знань тощо.

Узагальнюючи напрацювання науковців і практиків з проблем удосконалення процесу вивчення майбутніми бакалаврами природничих спеціальностей дисциплін природничого циклу, зазначимо, що загальним для цих досліджень є прийняття нової соціокультурної орієнтації природничої освіти у вищій школі, що потребує вдосконалення всього процесу вивчення природничих наук.

Учені та практики одностайно визнають, що науки природничого циклу дедалі більше набувають людського виміру, наближаються за стратегією дослідження до гуманітарних наук. Серед складників їх методологічного й соціокультурного арсеналу з'являються незвичні раніше категорії: добро, благо, обов'язок, етика тощо. Таким чином, наука про життя стає провідником гуманістичних прагнень і екологічного стилю мислення в інші природничі науки. Водночас під впливом біологічних знань трансформуються по-

няття й образи гуманітарних наук, у зміст гуманізму включається як обов'язкова вимога захист життя, створення умов для його розквіту.

Водночас ідеї перспективної (випереджальної, превентивної) освіти ще не мають гідного втілення в освітньому процесі вищої педагогічної школи. Це підтверджують наявні теоретичні і практичні підходи до вивчення дисциплін природничого циклу, що розглядають студента як суб'єкта, який пізнає навчальну інформацію лише на рівні фіксації й оброблення даних, поглинає як сировину величезну кількість фактів, систематизує їх і лише через деякий проміжок часу видає теоретичні узагальнення. Не дивно, що проблеми, пов'язані зі здоров'ям людини, зміненням середовищем її проживання, розглядають окремо від інших форм суспільної свідомості, а суб'єкта, що пізнає, – поза історичним і соціокультурним контекстом.

Зокрема, В. Кушерець зауважує, що для виконання вимог перспективної освіти існуюча система освіти, яка реалізує концепцію так званої «підтримувальної освіти», орієнтованої головним чином на те, щоб навчити людину раціонально використовувати вже накопичений досвід минулих поколінь, є не зовсім ефективною. Потрібна нова система, спрямована на розкриття творчого потенціалу особистості, на розвиток здібностей людини мислити й діяти в найскладніших і непередбачуваних ситуаціях ХХІ ст.

Продовжуючи, автор пояснює кризові процеси в природничій освіті зорієнтованістю на цивілізаційні процеси, впливом агресивної філософії споживання. Дослідник стверджує, що сучасна природнича освіта орієнтована на відображення цивілізації. Криза природознавства – наслідок того глухого кута, в який потрапила цивілізація, зіткнувшись з глобальними проблемами, що зачіпають існування й розвиток людини. Багато з них, зокрема, екологічна криза, нездоровий спосіб життя людини в урбанізованому суспільстві, – породження техніцизму, пріоритету утилітарного, штучного над природним, натуральним». На наш погляд, у процесі викладання дисциплін природничого циклу у вищій школі варто враховувати, що кожна з них – це лише частина знань людини про природу, про саму людину як частину цієї природи, що наукова ідея – один із елементів людської культури, і, пізнавши закони природи, можна багато створити, але й багато знищити, зокрема життя на Землі. Тому необхідно застосовувати ідеї міждисциплінарної інтеграції для «з'єднання» здоров'язберезувальних знань студентів [3, с. 20].

Узагальнений аналіз практики вивчення природничих дисциплін студентами доводить, що завдання, які постають на сучасному етапі перед природничою освітою, ще не розв'язані на тому рівні, який би забезпечував реалізацію її мети. Актуальні питання сучасного людинознавства (мета, смисл і цінність людського існування, здоровий спосіб життя, місце людини в науковій картині світу тощо) не мають гідного відображення в змісті обов'язкових для вивчення студентами. Зокрема, навчальні курси анатомії та фізіології людини розглядають людину як один із біологічних видів у системі органічного світу, як організм у переліку суто біологічних понять.

У курсах цитології, екології, еволюційного вчення, генетики фундаментальні біологічні теорії розкриваються індуктивно, поза зв'язком соціокультурного фону їх становлення й розвитку. Студент спочатку засвоює образ біологічної реальності таким, яким він був у минулому, аж потім повинен перебудуватися на осмислення сучасних цілей і завдань біологічної освіти.

У курсі біологічної хімії вивчення закономірностей процесів, у ході яких «неживі молекули, взаємодіючи одна з одною, підтримують стан життя і забезпечують його відтворення», спрямоване в основному на побудову образу науки, а аналіз хімічних перетворень з погляду забезпечення норми й патології функціонування біологічної системи, якою є людина, губиться в нагромадженні теоретичних даних про багатомірність прояву переходу хімічного в біологічне тощо.

Висловлені тези засвідчують наявність низки невідповідностей між вимогами, які висуваються в сучасних умовах до природничої освіти, і реальним їх втіленням, а саме: ідеї випереджальної освіти, гуманізації та гуманітаризації її змісту, хоча й відображені в меті природничо-наукової освіти у педагогічних ЗВО, проте ще не мають чільного втілення в практиці вивчення дисциплін природничого циклу; бракує контекстуального синтезу концепцій філософії, етики, естетики в змісті дисциплін природничого циклу, який би (синтез) відповідав сучасному розумінню понять «наукова картина світу», «ноосферний світогляд»; методи навчання спрямовані на засвоєння й застосування формально-логічних операцій із готовими знаннями та не сприяють виробленню вмінь вести пошук нових закономірностей у перебігу природних процесів, виявленню суперечливих тенденцій і нових реалій у розвитку біосферних явищ, змін біологічної природи людини, стану її здоров'я; організаційні форми й засоби навчання орієнтовані загалом на формальне засвоєння та відтворення готових знань, не спрямовані на оволодіння структурою професійної діяльності, в основі якої – реалізація в повсякденній життєдіяльності елементів здорового способу життя, а саме дотримання основ гігієни інтелектуальної праці, збереження емоційної стабільності, тривалої працездатності тощо.

**Висновки.** З огляду на викладене зазначимо, що реальний стан вивчення наук природничого циклу у ЗВО не відповідає повною мірою меті освіти, рівню розвитку цивілізаційних процесів на початку XXI ст. Тому закономірним є сприйняття й засвоєння студентами знань щодо збереження власного здоров'я, навколишнього середовища лише на формальному рівні, що унеможливорює повноцінну реалізацію завдань професійної підготовки, оволодіння професійно значущими способами діяльності, заважає майбутнім бакалаврам природничих спеціальностей виявити резерви формування стратегій здоров'язбереження й здорового способу життя.

Припускаємо, що рівень сформованості, усвідомлення та прийняття організації своєї повсякденної життєдіяльності на засадах здорового способу життя є показником розуміння специфіки вибраної професії, уміння побачити проекцію майбутньої професійної, а також характеритикою

результативності зусиль студентів щодо опанування змісту дисциплін природничого циклу. Ефективність такої діяльності має забезпечуватися, на нашу думку, гуманістичною орієнтацією процесу вивчення наук природничого циклу в педагогічному ЗВО, реалізацією низки методологічних підходів, ідей міждисциплінарної інтеграції.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні структури індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей.

#### **Список використаної літератури**

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 480 с.
2. Бондаренко Т. Є. Вивчення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 1 (19). С. 214–223.
3. Джумирко В. М. Міждисциплінарна інтеграція в навчанні. *Освіта. Технікуми, коледжі*. 2011. № 2 (29). С. 19–21.
4. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу. *Педагогічна газета*. 2004. № 12 (125). С. 3–4.
5. Єфімова В. М., Георгіаді О. А. Здоров'язбережувальний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 12. С. 61–65.

*Стаття надійшла до редакції 06.01.2018*

---

#### **Шукатка О. В. Проблема изучения дисциплин естественнонаучного цикла сквозь призму реализации задач профессиональной подготовки будущих бакалавров естественных специальностей**

*В статье проведен анализ проблемы изучения дисциплин естественнонаучного цикла сквозь призму реализации задач профессиональной подготовки будущих бакалавров естественных специальностей. Установлено, что изучение наук естественного цикла в высшей школе в логико-дидактическом аспекте – это процесс, детерминированный общественными вызовами, специальными научными данными, содержанием профессиональной деятельности и регулятивными принципами организации познания. Определено базовое ядро содержания наук естественного цикла: концепции, законы, закономерности, понятия, научные факты, которые являются основой формирования у будущих бакалавров естественных специальностей обоснованных представлений о естественнонаучной картине мира. Конкретизирован ряд несоответствий между требованиями, которые выдвигаются в современных условиях к естественнонаучному образованию, и реальным их воплощением.*

**Ключевые слова:** *студенты, бакалавры естественных специальностей, дисциплины естественнонаучного цикла, профессиональная подготовка, здоровьесбережение.*

#### **Shukatka O. The Problem of Studying Disciplines of Natural Cycle through the Prism of Tasks Realization of Professional Training of Future Bachelors of Natural Specialties**

*The article analyzes the problem of studying disciplines of natural cycle through the prism of tasks realization of professional training of future bachelors of natural specialties. It is established that studying disciplines of natural cycle in higher institution according to logical and didactic aspect is a process, which is determined by public challenges, special scientific evidences, meaning of professional activity and regulatory principles of organization of knowledge. The basic core of the content of natural cycle disciplines is defined: concepts, laws,*

*regularities, notions, scientific facts, which are basis of formation of substantiated representations in future bachelors of natural specialties about natural and scientific picture of the world.*

*The analysis of theoretical developments of modern scholars on the problem of methodological determinacy of natural education is completed. It is established that the across thought of exiting works is the thesis according to which the most important task of natural science – is a creation of the natural-scientific picture of the world. It is summarized that scientific picture of the world – is a synthesis of physical, chemical, biological, geological, astronomical and other knowledges.*

*A number of inconsistencies between the requirements put forward in modern conditions to the natural education and their real personification is concretized. Among them are: ideas of advanced education, humanization and humanitarization of its content, although they are reflected in the purpose of the natural-scientific education in higher pedagogical educational establishments, but still do not have a major creation in the practice of studying the disciplines of natural cycle; lack of contextual synthesis of the concepts of philosophy, ethics, esthetics in the contents of the natural cycle disciplines, which would correspond to the modern understanding of concepts «scientific picture of the world», «noosphere worldview»; methods of study are directed on assimilation and application of formal-logical operations with ready-made knowledges and do not contribute to the production of skills to search for new patterns in the course of natural processes, the discovery of contradictory tendencies and new realities in the development of biosphere phenomena, changes of biological human nature, health condition.*

**Key words:** *students, bachelors of natural specialties, disciplines of natural cycle, professional training, health saving.*

УДК 378.147

Ю. А. КУЗЬМЕНКО

старший викладач

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

## АНАЛІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ РІЗНОГО ПРОФІЛЮ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена аналізу українського досвіду формування готовності фахівців різного профілю до фінансово-економічної діяльності. Виявлено, що ефективним методом навчання є тренінги, використання ділових ігор у навчальному процесі та застосування індивідуального підходу до кожної людини. Проведено порівняльний аналіз середньомісячної заробітної плати за видами економічної діяльності в Україні та вчителів у різних країнах світу й зроблено висновок, що зарплатня та соціальні пільги діючих учителів і викладачів вищої школи значно відстають не лише від європейських та світових, а й суттєво програють стандартам оплати в середньому по промисловості. Тому на основі викладеного досвіду необхідно організувати підготовку менеджерів освіти нового покоління, які своїм власним прикладом та реальними діями підвищать рівень матеріального забезпечення в межах обраної професії та сформуєть потужне конкурентне середовище.*

**Ключові слова:** підготовка, фінансово-економічна діяльність, тренінгова діяльність, ділова гра, індивідуальний підхід, професійна спрямованість, економічна компетентність.

Підготовка фахівців економічного профілю з початку існування сучасної України була об'єктом уваги багатьох науковців та представників суміжних зацікавлених середовищ. Разом з поступовим зміщенням соціалістичного способу господарювання в країні розпочато роботу з формування нового покоління фінансистів, банкірів, аудиторів, бухгалтерів та інших спеціалістів, що до цього часу виглядає як система професійної освіти студентів відповідних спеціальностей: «Фінанси, банківська справа та страхування», «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», «Облік і оподаткування», «Економіка», «Міжнародні економічні відносини».

Так, в академічному середовищі триває інтенсивна робота, в якій представлено перспективний досвід формування готовності фахівців різного профілю. Одна з очевидних тенденцій у такому формуванні – використання інноваційних аудиторних та позааудиторних навчальних технологій: тренінгів, інтерактивних типів взаємодії тощо.

**Мета статті** – здійснити аналіз досвіду формування готовності фахівців різного профілю до фінансово-економічної діяльності.

У праці Л. І. Бондаревої розроблено методичні засади використання тренінгових технологій для формування економічної компетентності майбутніх менеджерів [2]. Автор стверджує, що навчальний тренінг забезпечує якісну професійну підготовку майбутнього менеджера організацій; оволодіння вміннями та навичками професійного самовдосконалення;



сприяє формуванню економічної й професійної культури, ціннісних орієнтацій, розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців і є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічному університеті [2].

Науковець наголошує на тому, що утруднення в тренінговій підготовці майбутніх менеджерів організацій пов'язані з відсутністю єдиних навчально-тематичних планів, програм та змісту навчальних тренінгів в економічних закладах вищої освіти [2].

У цьому сенсі маємо сумніви щодо необхідності такої стандартизації, адже, на нашу думку, тренінгова робота має креативний характер і не може зазнавати стійкої алгоритмізації. Тим більше, що навчальний тренінг Л. І. Бондарєва визначає як «активну навчальну діяльність студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на підставі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності» [2]. Автором доведено, що навчальний тренінг доцільно розглядати як педагогічну технологію навчання, оскільки він має чіткий алгоритм використання та гарантує досягнення запланованого результату. Перевагами навчального тренінгу є таке: можливість імітації конкретних видів професійної діяльності фахівця; ефективне оволодіння професійними вміннями й навичками; формування професійно значущих якостей менеджера організації; можливість самостійної надпредметної діяльності студентів [2].

Іншим популярним засобом формування окремих видів економічної компетентності є ділова гра, як невід'ємна складова навчального заняття, що довела свою ефективність у формуванні готовності до професійної діяльності.

Проблему розробки та застосування ділової гри у підготовці фахівців різних напрямів досліджували такі вчені, як: І. В. Белкін, Л. В. Волкова, Н. В. Захарченко, Л. М. Карамушка, Л. М. Романішина, Н. М. Стеценко та ін.

Майже симетричними є авторські визначення понять «ділової гри» в дисертаційних роботах І. В. Белкіна та Т. В. Бочарової, які розглядають цей понятійний конструкт як психолого-педагогічний, дидактико-технологічний феномен, що виражається в імітації та ігровій формі навчально-пізнавальної, практично орієнтованої ситуації, має значний потенціал як засіб формування професійних умінь і навичок студентів та учнів [1, с. 6; 3, с. 14].

Ефективність застосування ділової гри в професійній підготовці фахівців фінансово-економічного профілю забезпечується врахуванням низки психологічних (наявність позитивних стосунків у навчальній групі, дієвість групи), особистісних (спрямованість особистості, готовність до участі в грі) та методичних (підготовка навчально-методичної документації, май-

стерність викладача) умов, оскільки саме вони домінують у процесі навчання та спроможні впливати на його результативність [4].

Отже, у ході ділової гри студент набуває здатності аналізувати та оцінювати фінансово-економічну діяльність, здобуває й розвиває практичні навички, дає можливість виявити свої лідерські якості, розвиває здатність приймати правильні рішення в процесі взаємодії з іншими учасниками та сприяє більш швидкому засвоєнню інформації для майбутньої професійної діяльності.

Для широкого впровадження ділових ігор у навчальний процес економічних закладів вищої освіти потрібні певні умови, серед яких Н. В. Захарченко виділила такі: поєднання рольових, імітаційних та організаційно-діяльнісних аспектів гри; синтез основних функцій гри (навчальної, виховної, розвивальної); надпредметність і міждисциплінарність поставлених завдань; особистісно орієнтований підхід під час організації ділових ігор [8].

Проаналізувавши дисертаційні роботи таких авторів, як Н. В. Захарченко та І. В. Белкін, ми бачимо, що вони дійшли спільних висновків та одноставно наголошують на тому, що успішному функціонуванню системи ділових ігор у підготовці професіоналів у сфері фінансово-економічної діяльності сприяє низка чинників, а саме:

1. Соціально-педагогічні чинники успішного застосування навчально-ігрової діяльності. До них належить дотримання законів, принципів і правил гри, взаємозв'язок навчально-ігрової діяльності з проектувальною й оцінною діяльністю, цільовий вибір викладачем адекватних форм організації ділових ігор, здійснення індивідуального підходу до учасників гри.

2. Психолого-педагогічні чинники впливу ділових ігор на розвиток професійних якостей. До цієї групи чинників входять: формування особистісної концепції ігрової навчальної діяльності студентів, їхня особистісна установка на творчу самореалізацію в грі, прагнення до адекватної самооцінки.

3. Організаційно-педагогічні чинники ділової гри: визначення викладачем змісту й цілей проведення навчально-ігрової діяльності, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у грі, залучення суб'єктів у різні види ігор, організація ігрової діяльності студентів на різних етапах реалізації гри, наявність загальної системи оцінок і самооцінок процесу й результатів ділової гри [1; 8].

Як видно з наведеного переліку, кожна ділова гра містить такі структурні компоненти, як: зміст, мета, результат, самонастанова на успіх, розкриття творчого потенціалу та професійне зростання. Цікаво, що такі висновки автори отримали з паузою в 10 років, адже саме такий термін пройшов між захистами дисертацій двох учених.

Іншим важливим методичним акцентом, що завжди викликав палкі дискусії в науковому середовищі, але набув потужної популярності, вважаємо, так званий, «індивідуальний підхід». Його сутність впливає з на-

зві й має надійні аргументи для теоретичної та практичної реалізації. Цілком очевидно, що кожна людина має набір своїх унікальних якостей та особливостей, які можна корегувати в процесі навчальної діяльності студента й обирати найбільш сприятливі умови для виховання, навчання та розвитку особистості. Саме тому цей підхід має право на існування та обов'язкову подальшу об'єктивізацію як у теоретичному, так і практичному полі.

На користь такої думки свідчать результати багатьох досліджень, зокрема Л. М. Дибкова [6], яка створила технологію реалізації форм і методів індивідуального підходу в процесі підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності, що складається з таких компонентів:

- зміст і форми проведення моніторингу навчальної діяльності;
- визначення попереднього рівня підготовленості студентів;
- діагностика розвитку особистісних якостей (мотивації, самооцінки, суб'єктивного локусу контролю);
- аналіз впливу групових установок і його коригування; профорієнтованість навчального матеріалу;
- використання завдань і тестів різного типу складності;
- проведення оцінювання на основі багатокритеріальності;
- проведення індивідуально-консультативної роботи;
- застосування ситуацій створення успіху;
- використання самооцінювання й взаємооцінювання студентами результатів навчальної діяльності;
- повне інформаційне забезпечення навчального процесу [6].

Усі ці компоненти ґрунтуються на визначених Л. М. Дибковою чинниках (мотивація, самооцінка, суб'єктивний локус контролю), високий рівень яких сприяє ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх економістів [6].

Аналіз цієї роботи дає підстави для певної критики окремих позицій автора, зокрема в тому, що досягнення необхідного професіоналізму студентів-економістів Л. М. Дибкова вважає самодостатнім актом, який не залежить від майстерності викладачів. Між тим, практика показує, що саме педагоги вищої школи мають оперативно врахувати особливості кожної людини – майбутнього фахівця (його навички, здібності, психологічні особливості, темперамент, сфери обдарованості, вміння працювати в колективі, соціальна адаптованість до потенційних клієнтів тощо).

Перспективним досвідом, що дає змогу екстраполяції та наслідування окремих перспективних елементів професійної освіти, вважаємо напрацювання українського дослідника проблеми розвитку економічних знань Т. В. Трачук. Автор розробила відповідні дидактичні засади педагогічного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти [12]. Проведена експериментальна робота дала змогу визначити низку дидактичних умов, які необхідні для розвитку економічних знань слухачів курсів підвищення кваліфікації системи післядипломної педагогічної освіти. Звичайно, що

вони стосуються дорослих людей, які вже мають фахову освіту, але головні позиції все ж гідні копіювання та поширення. При цьому більшість ідей цілком комфортно вписуються в парадигму синергетичного підходу, зокрема такі:

- сутність процесу економічної освіти й навчання полягає в стимулюванні самоосвіти, саморозвитку фахівця, створенні умов для самореалізації особистості;

- навчання набуває рис відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку всіх учасників навчального процесу;

- необхідне використання активних та інтерактивних навчальних методик, розв'язання проблемних ситуацій, творчих проєктів тощо;

- результатом навчання має стати ініціювання фахівця на саморозвиток і самовдосконалення, пробудження його власних здібностей, відкриття себе та співробітництво із самим собою й іншими людьми [12].

Звичайно, що опора на індивідуальні здібності та природу слухачів має певні непередбачувані наслідки, але саме за такого підходу й починають працювати будь-які інноваційні системи – в середовищах, де ніщо не зафіксовано остаточно, де людина має право на самореалізацію та самовираження.

Варто зауважити, що для такої творчості в нашій країні створені всі необхідні базові законодавчі умови. Зокрема, згідно з новим Законом «Про вищу освіту» [7], заклади вищої освіти отримали право приймати самостійні обґрунтовані рішення щодо впровадження у процес навчання нових дисциплін для кожної спеціальності, відповідно до оперативних та тактичних потреб контингенту студентів. Тим більше, така академічна свобода стає дійсно важливим кроком у побудові необхідних моделей навчання людини фінансово-економічної діяльності, яка за своєю природою має креативний характер і завжди будується з урахуванням індивідуальних побажань, особливостей професійної спрямованості особистості.

При цьому практикам вже давно зрозуміло, що багато студентів, які вступають до університетів фінансово-економічного профілю, або фахівці, в житті яких фінансово-економічна діяльність завжди буде присутня латентно, не зовсім розуміють сенс та підводні камені цієї діяльності. Тому ключовим завданням педагогів є правильне донесення інформації, делікатне, але постійне нагадування студентам про конкурентний характер сучасного буття в будь-якій професії, про особливості сучасного світу з його, здебільшого, ринковою економікою та непередбачуваними перспективами глобалізації.

Найближче до питання професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання підійшла В. О. Зінченко. Дослідницею було встановлено, що до основних психолого-педагогічних факторів формування чіткої та логічної життєвої установки на професію економіста належать: адекватний професії зміст навчального матеріалу; різноманітні методи, форми й засоби навчально-виховної роботи; осо-

бистість викладача; стан матеріально-технічної бази ЗВО та особливості початкового етапу, які характеризують готовність студентів до навчальної роботи, наявність у них навичок самоменеджменту, мотивації до навчання за обраною професією [9].

На нашу думку важливою умовою формування необхідних ціннісних установок у професіях економічного профілю є максимальна симетрія між реальною картиною ринку праці та змістом навчального матеріалу, що подається викладачам. Очевидний розрив між практикою фінансово-економічної діяльності та тим матеріалом, що викладають «досвідчені» викладачі, що іноді зовсім не мали емпіричної практики ФЕД, – причина швидкого згасання інтересу до майбутньої професії у сфері фінансів та економіки.

Тому вважаємо корисними побажання В. О. Зінченко щодо необхідності впровадження таких практичних та лабораторних занять, які б наближали до дійсності професійної діяльності, закладали в студентів мотиви навчання та формували їх професійну спрямованість. Очевидно, що саме на початковому етапі такі установки вкрай важливі для побудови в мотиваційній сфері майбутніх економістів важливої інерційної домінанти, яка буде надавати необхідну енергію для самоактуалізації в межах професії.

В. О. Зінченко розроблено й теоретично обґрунтовано застосування в навчальному процесі ЗВО педагогічних умов, що забезпечили ефективне формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, а саме:

– забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств при набутті студентами знань, умінь та навичок вирішення організаційно-управлінських і фінансово-господарських завдань;

– надання спрямованості фундаментальної економічної освіти на формування в студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями;

– наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства [9].

Отже, викладені думки дають підстави цілком приєднатися до висновку автора про те, що професійна спрямованість особистості є фундаментальним стрижнем фахової підготовки, а в такій ситуації будь-які технологічні версії професійної освіти завжди будуть ефективними лише в присутності майстрів своєї справи – діючих педагогів, які в нашому випадку повинні мати досвід успішної фінансово-економічної діяльності.

Дійсно, роль педагога вищої школи в питаннях виховання та корекції майбутніх професіоналів у сфері фінансово-економічної діяльності має пріоритетний характер. Постає риторичне питання щодо вищої школи: чи всі педагоги вищої школи, які беруть участь у підготовці до фінансово-економічної діяльності, мають персональні успіхи в цій сфері, чи всі вони самі заможні та самодостатні люди? Наша практика показує, що ні.

Пілотажне Інтернет-опитування фахівців вищої школи, які викладають економічні або фінансові дисципліни, підтверджує цей факт. Більшість викладачів мають особисті утруднення у фінансово-економічній сфері і не здатні забезпечити необхідних життєвих сил самотійно, без допомоги сім'ї, друзів та партнерів. При цьому випадки, коли такий висновок не є актуальним для окремих викладачів вищої школи, нерідко пов'язані з корупційними можливостями останніх. Про це свідчить аналіз сайту «Рейтинг викладачів» [10], в якому студенти щиро та безцензурно реагують на випадки пошуку матеріальної вигоди від праці педагога вищої школи, що мають кримінальний характер. Наприклад: «На іспит без грошей можете навіть і не приходити. Ніякі знання йому не потрібні, Він окрім грошей нічого не бажає бачити», «Хочете отримати гарну оцінку? Тоді купуйте його книги – інших варіантів немає», «20 тисяч гривень! Нічого собі! Тепер зрозуміло чому всі інші отримують «голу» заробітну плату, без усіляких надбавок, та чому всі звільняються й отримують компенсації лише через суд. З такою зарплатою хоча б посоромилася красти, та ні – це її не зупинить!», «Ми б прийшли до Вас, І. В. на килим, але Ви завжди зайняті! Якщо не їсте, так сидите у соціальних мережах. А на килим до Вас потрапляє тільки С., коли приносить вкрадені гроші», «Зовсім зажався! Всіх студентів змушує замовляти у нього дипломні роботи. Навіть якщо тобі ЯКОСЬ вдалося писати самому – у результаті ти все одно віддаси ці 400 дол. США, тільки витратиш більш нервів та здоров'я», «Мало того, що на пару приходять максимум на 1 хвилину, так ще й залік ставить тільки за «допомогу кафедрі». Соромно, О. А., соромно!» тощо.

Дійсно, практично є фактом те, що матеріальна заможність педагогів-економістів є результатом не стільки їх вдалої позауніверситетської чи університетської фінансово-економічної активності та викладацького професіоналізму (реалізація грантових проектів, капіталовкладення, інвестування, проведення навчальних і бізнес-тренінгів на замовлення, своєчасне конвертування валют, депозит, відсоткові ставки, власний бізнес тощо), скільки наслідком нелегітимних вчинків та кримінальних дій (корупція, використання своєї посади як важеля управління, додаткові незаконні махінації тощо), що є недопустимим.

Опитування студентів Запорізького національного університету ( $n = 72$ ) дає підстави вважати, що пересічні педагоги, які викладають економічні дисципліни, найчастіше відтворюють на своїх лекціях інформацію з навчальних посібників та не мають за плечима будь-якої серйозної практики в заощадженні, накопиченні або примноженні свого власного капіталу.

Така ситуація не може бути нормою, а роль практики в навчанні останнім часом неодноразово ставилася на порядок денний роботи закладів вищої освіти МОН України.

Про неприпустиму побутову та практичну неуспішність викладачів та шкільних учителів різного формату неодноразово згадували на шпальтах освітньої преси, що значно принижувало імідж професії в очах грома-

дян. На жаль, такий низький рівень поваги до педагогів виник лише в нинішній українській системі освіти, коли зарплатня та соціальні пільги діючих учителів та викладачів вищої школи значно відстають не тільки від європейських та світових [11] (табл. 1), а й суттєво програють стандартам оплати в середньому по промисловості.

Таблиця 1

**Середня заробітна плата вчителів в різних країнах світу**

№	Країна світу	Середня заробітна плата вчителя, дол. США
1	Німеччина	5100
2	Мексика	3600
3	Велика Британія	2300
4	Японія	2400
5	Іспанія	3500
6	Польща	1290
7	США	3600
8	Китай	600
9	Ізраїль	1700
10	Україна	255

Так, за офіційними даними Державної служби статистики України [5], станом на квітень 2018 р. (табл. 2) середньомісячна заробітна плата за видами економічної діяльності в освітній галузі значно програє авіаційному транспорту, фінансовій та страховій діяльності, інформації та телекомунікації, професійній, науковій та технічній діяльності, державному управлінні й обороні.

Таблиця 2

**Середньомісячна заробітна плата за видами економічної діяльності**

Вид діяльності	Зарплата, грн
1	2
Сільське господарство, лісове господарство та рибне господарство	7649
з них сільське господарство	7398
Промисловість	9240
Будівництво	7497
Оптова та роздрібна торгівля; ремонт автотранспортних засобів і мотоциклів	9354
Транспорт, складське господарство, поштова та кур'єрська діяльність	9496
наземний і трубопровідний транспорт	9117
водний транспорт	9683
авіаційний транспорт	34507
складське господарство та допоміжна діяльність у сфері транспорту	10257
поштова та кур'єрська діяльність	4950
Тимчасове розміщування й організація харчування	5641
Інформація та телекомунікації	15713
Фінансова та страхова діяльність	15596

Продовження табл. 2

1	2
Операції з нерухомим майном	7029
Професійна, наукова та технічна діяльність	11397
з неї наукові дослідження та розробки	9603
Діяльність у сфері адміністративного та допоміжного обслуговування	6812
Державне управління й оборона; обов'язкове соціальне страхування	11265
Освіта	6557
Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги	5537
з них охорона здоров'я	5584
Мистецтво, спорт, розваги та відпочинок	7054
діяльність у сфері творчості, мистецтва та розваг	6263
функціонування бібліотек, архівів, музеїв та інших закладів культури	5924
Надання інших видів послуг	7998

У такій ситуації, з урахуванням тенденції глобального світу до вільного переміщення товарів, людей, грошей та послуг, можна зробити невтішний висновок про зростання еміграційних потоків професіоналів у тих галузях, де оплата праці не відповідає витратам осіб на освіту, емоційним та щоденним фізичним зусиллям тощо.

**Висновки.** Сучасна молодь хоче брати приклад у найкращих і найуспішніших персон світу, які цінують свій час та витрати на освіту й не дозволять собі працювати на «громадських засадах», або відвідувати роботу як хобі. Уже зараз зрозуміло, що в країні має бути підготовлено нове покоління менеджерів освіти, які своїм власним прикладом та реальними діями підвищать рівень матеріального забезпечення в межах обраної професії та створять потужне конкурентне середовище.

Саме наявність такого середовища буде великим кроком у формуванні необхідних установок майбутніх професіоналів і зробить мислення студентів та учнів не тільки креативним, але й економічно компетентним. Такі викладачі і є запорукою майбутнього. Адже від підготовки сучасного педагога значною мірою залежать реальні перспективи розвитку всієї системи освіти й потенційні можливості майбутнього.

Однак результати дослідження не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними для подальших наукових пошуків є вивчення та впровадження зарубіжного досвіду формування готовності фахівців різного профілю до фінансово-економічної діяльності.

#### Список використаної літератури

1. Белкін І. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у професійній підготовці менеджерів маркетингових комунікацій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 22 с.

2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 250 с.



3. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2006. 26 с.
4. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 227 с.
5. Державна служба статистики України. URL: [https://ukrstat.org/uk/operativ/-menu/menu\\_u/zp.htm](https://ukrstat.org/uk/operativ/-menu/menu_u/zp.htm) (дата звернення: 12.09.2017).
6. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 233 с.
7. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 08.09.2017).
8. Захарченко Н. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 235 с.
9. Зінченко В. О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцанськ, 2007. 264 с.
10. Рейтинг викладачів. URL: <http://www.studzona.com/teacher> (дата звернення: 08.09.2017).
11. Скільки заробляють вчителі в різних країнах URL: <https://osvitoria.media/-experience/skilky-zaroblyayut-vchyteli-v-riznyh-krayinah-svitu/> (дата звернення: 12.09.2017).
12. Трачук Т. В. Дидактичні засади розвитку економічних знань вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2006. 202 с.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2018*

---

**Кузьменко Ю. А. Анализ опыта формирования готовности специалистов разного профиля к финансово-экономической деятельности**

*Статья посвящена анализу украинского опыта формирования готовности специалистов разного профиля к финансово-экономической деятельности. Установлено, что эффективным методом обучения являются тренинги, использование деловых игр в учебном процессе и применение индивидуального подхода к каждому человеку. Проведен сравнительный анализ среднемесячной заработной платы по видам экономической деятельности в Украине и учителей в разных странах мира и сделан вывод, что зарплата и социальные льготы действующих учителей и преподавателей высшей школы значительно отстают не только от европейских и мировых, но и существенно проигрывают стандартам оплаты в среднем по промышленности. Поэтому на основании представленного опыта необходимо организовать подготовку менеджеров образования нового поколения, которые своим собственным примером и действиями повысят уровень материального обеспечения в рамках выбранной профессии и создадут мощную конкурентную среду.*

**Ключевые слова:** *подготовка, финансово-экономическая деятельность, тренинговая деятельность, деловая игра, индивидуальный подход, профессиональная направленность, экономическая компетентность.*

**Kuzmenko Yu. Readiness of Various Occupational Categories to Financial and Economic Activity: Experience Analysis**

*The training of professionals from various occupational categories has been in the focus of attention in academic environment. One of the obvious trends in this process is the use of innovative class and out-class teaching technologies: trainings, interactive types of learning, the use of business games in the teaching process, application of an individual approach to each person, etc. During business games the students acquire the ability to analyze and*

*evaluate financial and economic activities, acquire and develop practical skills, give the opportunity to identify their leadership qualities, develop the ability to make the right decisions in the process of interaction with other participants and promote faster mastering of information relevant for future professional activities.*

*An important condition for the formation of the necessary value systems in the professions of economic profile is the maximum symmetry between the reality in the labor market and the content of the teaching material provided by teachers. Therefore, it is useful to introduce such practical and laboratory classes, which would be closer to the reality of the professional activity, stimulate students' motivation for training and shape their professional orientation. Obviously, it is of utmost importance in the field of motivation at the initial stage as it contributes to the creation of an important inertial dominant. This dominant will provide the necessary energy for self-actualization within the profession of future economists.*

*The article presents a comparative analysis of the average monthly salary of specialists by types of their economic activity in Ukraine and teachers in different countries. As a result we come to a disappointing conclusion that salaries and social benefits of school and university teachers are significantly lagging behind not only compared to European and world standards but also the average standards of payment in the industrial sector. Therefore, unfortunately, there is an increase in the emigration flows of professionals in those areas where payment does not correspond to the expenses of individuals for education, emotional and daily physical efforts, etc.*

**Key words:** *training, financial and economic activity, training activity, business game, individual approach, professional orientation, economic competence, payment.*

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>С. Б. БРЕЖНЄВА</i> Й. ПЕСТАЛОЦЦІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ЕТНОКОНФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПРУССЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ .....	4
<i>В. В. ЖУЛКОВСЬКИЙ</i> ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ .....	9
<i>Л. В. ЗДАНЕВИЧ, О. М. ПОПОВИЧ</i> ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО АСПЕКТУ АВТОРИТЕТУ ТА ЕФЕКТУ ПРИСУТНОСТІ ДЛЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ – ІСТОРИЧНА ПРОЕКЦІЯ .....	18
<i>І. А. СЕЛИЩЕВА</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ.....	26
<i>А. В. ШАБАЛДАК</i> ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....	34
<i>І. Ф. ШУМІЛОВА</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. О. КОРФА В ЗБЕРЕЖЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАЛІТРИ ПІВНІЧНОПРИАЗОВСЬКОЇ ЗЕМСЬКОЇ ШКОЛИ .....	41

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О. В. АВРАМЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП.....	52
<i>О. О. БАРЛІТ, А. Ю. БАРЛІТ</i> РОЛЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ ЩОДО ПРИРОДИ .....	61

<i>І. О. ГОГОЛЬ</i> ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МАРКЕТОЛОГА ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	67
<i>А. С. ДРАЧ</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ .....	75
<i>В. В. ЗАРИЦЬКА, О. С. КОЗАРИК</i> ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОЇ ОСВІТИ .....	85
<i>Н. В. КАЗАКОВА</i> СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Й УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ.....	93
<i>М. Ю. КОЛЛЕГАЄВ</i> СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ В НАЦІОНАЛЬНИХ ПАРКАХ УКРАЇНИ .....	102
<i>В. В. КОЧИНА</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	108
<i>А. К. КУЛІЧЕНКО</i> СУТНІСТЬ ТЕРМІНІВ «МЕДИЧНА ШКОЛА» ТА «ОСТЕОПАТИЧНА МЕДИЧНА ШКОЛА» В АМЕРИКАНСЬКІЙ І КАНАДСЬКІЙ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ .....	117
<i>А. П. ЛАВРИНЕЦЬ</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	125
<i>Т. В. ЛЕОНТЬЄВА</i> ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ.....	132
<i>В. А. ЛЯПУНОВА, В. А. ВОЛКОВА</i> СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕМПАТІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	142

<i>Н. М. МИСЬКОВА</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛІЙ РОЗВИТОК.....	149
<i>Г. М. МОРОЗ</i>	
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ» ЯК УМОВИ ЙОГО УСПІХУ НА РИНКУ ПРАЦІ .....	156
<i>О. О. ПЕРШУКОВА</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОБОТИ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ CLIL.....	162
<i>О. Л. РАССКАЗОВА</i>	
МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФЕСТИВАЛІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	173
<i>Н. С. СЕРГАТА, А. С. ДЯДЮРА</i>	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ ДЕГЕНЕРАТИВНО-ДИСТРОФІЧНОМУ УРАЖЕННІ ГРУДНОГО ВІДДІЛУ ХРЕБТА.....	181
<i>В. І. СІДОРОВ</i>	
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ .....	188
<i>Р. В. СЛУХЕНСЬКА, Т. В. ПАСЬКО, О. С. ПАШКОВА</i>	
РОЛЬ КЕРОВАНИХ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ У ПРОФІЛАКТИЦІ ВИНИКНЕННЯ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ .....	198
<i>О. В. СОРОКА, С. М. КАЛАУР</i>	
ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	207
<i>С. К. СТЕФАНЮК, С. П. ГУРА</i>	
ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБОМ ЗВИЧАЄВОГО ПРАВА.....	216
<i>А. С. ТАНЦУРА</i>	
ФУНКЦІОНАЛЬНА ОЦІНКА ПОВЕДІНКИ: ПОСТАНОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ .....	223
<i>О. О. ФУНТИКОВА</i>	
ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК, ДИТЯЧИЙ ДОСВІД І ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНЯТ .....	228

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>В. В. БЕНЕДЮК, С. І. ОРЛОВА</i> ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ.....	238
<i>Т. В. БОЙКО, С. П. ДЕНИСОВА, О. В. КУЗЬМИЧ</i> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	247
<i>О. В. БУГАКОВА</i> НАВЧАЛЬНІ ТРЕНІНГИ ЯК АКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З БАТЬКАМИ.....	253
<i>Г. В. ЄРМАК, Я. С. ГОРБАНЬ</i> РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ НА ОСНОВІ ХРИСТИЯНСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ.....	260
<i>Н. В. МЕРКУЛОВА, К. О. ПАНАСЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ – ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	265
<i>О. М. СИРЦОВА, М. В. ДАШКО</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕРІАЛУ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА.....	271
<i>Ю. С. СЛЯВІНА</i> МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ .....	282
<i>Г. З. СКІРКО</i> СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОРА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА .....	293
<i>Л. V. SHUBA, V. V. SHUBA</i> THE INFLUENCE OF SANITARY TECHNOLOGY ON CHILDREN AT ELEMENTARY SCHOOL.....	303

## ВИЩА ШКОЛА

- А. М. АНДРЕЄВ*  
ПЕРЕДУМОВИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО  
ЕКСПЕРИМЕНТУ З АПРОБАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ  
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ..... 316
- І. М. АНДРОЦУК*  
ІНДИВІДУАЛЬНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ  
ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДР МЕНЕДЖМЕНТУ  
УНІВЕРСИТЕТІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ..... 325
- Л. Г. БУДАНОВА*  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ  
ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ  
ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ..... 333
- І. В. ДЕМЧЕНКО*  
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ІНОЗЕМЦІВ –  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ  
В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ..... 339
- Є. А. ЗАХАРІНА*  
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ  
ДО РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 344
- Т. М. КАЛІНІЧЕНКО*  
ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ  
ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО ..... 350
- В. В. КАРМАНЕНКО*  
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ..... 359
- О. С. КИЦАК*  
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ..... 368
- М. Ю. КОРОП, В. Г. ГАМОВ, О. В. ЧЕРЕПОВ, О. О. ДЕМБИЦЬКА,  
С. І. ГАЙДАЙ*  
РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ  
СТУДЕНТІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ (КНТЕУ)..... 373

<i>П. М. МАГДА</i> БІОЕТИКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ .....	380
<i>О. Г. МАЛЬЦЕВА, О. В. ЦЕХМІСТРО</i> ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЙОГО АРТИСТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ .....	387
<i>Н. Б. МАНГУЛО, Г. О. СЕРГІЄНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ В ПОЛІЕТНІЧНІЙ ГРУПІ НА ПІДГОТОВЧОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	394
<i>І. М. МЕЛЬНИЧУК, М. З. ПАШКО</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	401
<i>Г. М. МОРОЗ</i> УНІВЕРСАЛЬНІ КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	408
<i>Я. М. НАХАЄВА</i> ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	414
<i>І. І. ОБЛЄС</i> ПІДВИЩЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СВІТСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «БОГОСЛОВ'Я».....	420
<i>В. В. ОМЕЛЬЯНЕНКО</i> ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА – СИСТЕМОТВІРНИЙ ФАКТОР МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО СТИЛЮ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	431
<i>М. А. ПАЙКУШ</i> ПРИРОДНИЧОНАУКОВА СКЛАДОВА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ .....	438



<i>Л. З. РЕБУХА</i>	
ІНТЕГРАТИВНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	448
<i>О. О. СЛАСТИНА</i>	
ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ФАНК-АЕРОБІКОЮ НА КООРДИНАЦІЙНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТОК.....	456
<i>Т. І. СУЩЕНКО, А. О. БЕССАРАБ</i>	
УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ – ВИРІШАЛЬНИЙ ФАКТОР ІННОВАЦІЙНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ .....	463
<i>В. О. ТИРОН</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА ОСНОВІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ.....	472
<i>О. О. ФУНТИКОВА</i>	
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	480
<i>Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО</i>	
СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ .....	489
<i>О. В. ШУКАТКА</i>	
ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ КРИЗЬ ПРИЗМУ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	496
<i>Ю. А. КУЗЬМЕНКО</i>	
АНАЛІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ РІЗНОГО ПРОФІЛЮ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	504

## До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- Збірник виходить 6 разів на рік. Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.



Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

ВИПУСК № 58–59 (111–112)

Виходить 6 разів на рік

Редактор: А. О. Бессараб  
Технічний редактор: А. С. Лаптева

Підписано до друку 14.03.2018.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 31,44. Обл.-вид. арк. 36,88. Тираж 500 пр. Зам. № 37-18Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.