Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

## Серія: Педагогіка і психологія

**№ 52 • 2017 р.**

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

# SCIENTIFIC ISSUES
## OF

## Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

## Section: Pedagogics and Psychology

**№ 52 • 2017**

Vinnytsia

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**
**Н 34**

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія
**№ 52 • 2017 р.**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 22 листопада 2017 р. (протокол № 5)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Шахов В. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
**Акімова О. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).
**Бондар В. І.** – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, директор Інституту педагогіки і психології; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
**Брилін Б. А.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор кафедри ансамблевої гри та естрадного мистецтва.
**Галузяк В. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).
**Гуревич Р. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
**Гусак П. М.** – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.
**Карпенко З. С.** – Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології; доктор психологічних наук, професор.
**Коломієць А. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор.
**Лазаренко Н. І. –** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, доцент.
**Мазур Пьотр** – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).
**Ничкало Н. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.
**Паламарчук О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.
**Сова Йозеф** – Старопольська школа вища в м. Кельце; доктор габілітований, професор (Польща).
**Сухомлинська О. В**. – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
**Тарасенко Г. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри дошкільної і початкової освіти; доктор педагогічних наук, професор.
**Шандор Палфі** – Дебреценський університет, Гойдубесерменське відділення, доктор педагогічних наук (Угорщина).
**Шурек-Борута Аліна** – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).
**Яворська-Вітковська Моніка** – Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі, декан відділу наук суспільних і філологічних; доктор габілітований, професор (Польща).

Літературний редактор: В.В. Богатько, А.І. Марченко
Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 52 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 222 с.**

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.*
*Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено наказом МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)*

**ББК 74.00+88.40+88.840**
**Н 34**
**ISSN 2415-7872**

© Автори статей, 2017

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**
**Н 34**

**SCIENTIFIC ISSUES**
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
**№ 52 • 2017**

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
22 november 2017 (proceedings № 5)

**EDITORIAL BOARD**
**Editor-in-chief: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Olha V. Akimova,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Volodymyr I. Bondar,** National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)
**Prof. Dr. Boris A. Brylin ,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Roman S. Hurevytch,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Petro M. Husak,** Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)
**Prof. Dr. Zinoviya S. Karpenko,** Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)
**Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Piotr Mazur,** The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
**Prof. Dr. Nelya H. Nychkalo**, National Academy of Educational Sciences of Ukraine
**Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Józef Sowa** – Old Polish University, Kielce (Poland)
**Prof. Dr. Olha V. Sukhomlynska**, National Academy of Eductaional Scienses of Ukraine
**Prof. Dr. Halyna S. Tarasenko,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Sándor Pálfi,** University of Debrecen (Hungary)
**Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia, (Poland)
**Prof. Dr. Monika Jaworska-Witkowska**, Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Poland)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko, Alla.I. Martchenko
*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – Issue 52 / Editorial board: Volodymyr I. Shakhov (editor-in-chief) and others. – Vinnytsia: LLC «Nilan Ltd», 2017. – 222 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.*
*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.*

**ББК 74.00+88.40+88.840**
**Н 34**
**ISSN 2415-7872**

© Authors, 2017

## ЗМІСТ

### ДИДАКТИКА

**О. В. Акімова, В. А. Сапогов.** ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ КРЕАТИВНО СПРЯМОВАНОГО ЗМІСТУ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ..... 9
**Р. В. Ігнатовська.** ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ..... 14
**А. С. Попович.** ПРИНЦИП АВТЕНТИЧНОСТІ В НАВЧАННІ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ..... 22

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

**О. В. Волошина, А. О. Бельдій.** ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СОЦАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ..... 28
**Лі Лань.** МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ ..... 32
**О. О. Максимова.** ЗМІСТОВА СТРУКТУРА ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 36
**Л. А. Присяжнюк, О. П. Грошовенко.** СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ ..... 40
**Б. С. Сливка.** СТАНОВЛЕННЯ РЕЛІГІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПАСТИРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ДЕРЖАВНОСТІ УКРАЇНИ ..... 46
**М. А. Федорова.** ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 49

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

**Н. А. Басюк, Т. С. Гужанова.** ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ ..... 54
**О. А. Блажко.** ПРАКТИЧНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ..... 58
**В. М. Галузяк.** ДІАЛЕКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА ..... 62
**І. О. Данченко.** КОНТРОЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ..... 72
**Н. В. Добіжа, І. І. Оніщук.** МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ..... 77
**Ю. О. Долинний.** СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ..... 81
**Л. В. Дудікова.** ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ ..... 86
**Н. В. Зарічанська, І. В. Залєсова.** АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОДЕЛЮВАННЯМ СИТУАЦІЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ..... 92
**Ю. О. Корсун.** ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ..... 96
**О. М. Лапузіна, Ю. Р. Гаврилюк.** КОНЦЕПЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПОЛЯ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА ..... 102
**В. В. Мікаєлян.** ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ МЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ ..... 107
**А. А. Мірошніченко.** СТАН СФОРМОВАНОСТІ ФАХОВИХ КОМАНДИРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ..... 111
**С. В. Нагорняк.** ОСОБЛИВІСТЬ СТРУКТУРИ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: ТЕОРЕТИКО-ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ..... 117

**Р. Р. Семчук.** ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ..... 121
**О. Ю. Сагадіна.** ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ..... 126
**С. І. Сердюк.** КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ..... 130
**О. В. Стеченко.** СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ АНГЛОМОВНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЧНОЇ ТА БІООРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ ..... 136
**О. В. Татарін.** ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ ..... 140
**І. Л. Холковська.** РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ ..... 145

**СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**М. О. Давидюк, Р. К. Байдацький.** РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТУ «НАРОДНА ЛЯЛЬКА» ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ..... 151
**О. С. Московчук.** ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ..... 154
**В. І. Шахов, В. В. Шахов.** ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ..... 160
**Ж. І. Кушева.** ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ..... 164

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**К. А. Балтремус, В. Є. Балтремус.** ОСОБЛИВОСТІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКІЛ ЯПОНІЇ ..... 170
**Н. І. Бокша.** ОСВІТНЄ СПРЯМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ І МІЖНАРОДНИХ ПРОГРАМ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ..... 173
**А. В. Боярська-Хоменко.** ОСВІТА ДОРОСЛИХ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ..... 179
**О. М. Ельбрехт.** НАУКОВІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ЇХНІЙ УПЛИВ НА РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА В США ..... 183

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

**Т. П. Зузяк.** ПРОГНОСТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ІДЕЙ ТА ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОДІЛЛЯ КІНЦЯ XVIII – ПОЧАТКУ XX СТ. ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ ..... 190
**Чень Кай.** ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОСВІТНИЦТВА В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ..... 199
**С. О. Ястремська.** ХАРАКТЕРИСТИКА ЕЛЕКТРОННОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕДСЕСТРИНСТВА ..... 203

**ПСИХОЛОГІЯ**

**Д. І. Ларін.** ЗАСТОСУВАННЯ ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ В. А. РОМЕНЦЯ У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРИЧНОГО ПОСТУПУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ ..... 210
**Л. В. Рускуліс.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ..... 214

**Наші автори** ..... 220

## CONTENTS

### DIDACTICS

**O. Akimova, V. Sapogov.** DIDACTIC MODEL OF CREATIVELY DIRECTED CONTENTSTUDYING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS THE FUTURE TEACHER'S UNIVERSITYTRAINING ..... 9
**R. V. Ihnatovska.** MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH OF GROUP EDUCATIONAL ACTIVITY IN DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGY ..... 14
**A. S. Popovych.** PRINCIPLE OF AUTHENTICITY IN STUDY OF STYLISTICS OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE ..... 22

### THEORY OF EDUCATION

**O. V. Voloshina, A. A. Bel'dii.** FORMATION OF TOLERANCE TOWARDS PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM ..... 28
**Lee Lan.** METHODOLOGY FORMING THE ARTISTIC PERCEPTION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF PIANO LEARNING ..... 32
**O. O. Maksymova.** CONTENT STRUCTURE OF TOLERANCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE ..... 36
**L. Prysyazhnyuk, O. Groshovenko.** MODERN APPROACHES TO ECOLOGICAL AND NATURAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS AND CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE: AN ASPECT OF SUCCESSION ..... 40
**B. S. Slyvka.** THE DEVELOPMENT OF RELIGIOUS VIOLENCE OF PREDICTORS BY PATISIER PEDAGOGIC IN THE CONDITIONS OF THE STATE OF UKRAINE (1991 – 2016) ..... 46
**M. Fedorova.** PECULIARITIES OF MORAL COGNITIVE COMPONENT FORMATION IN SENIOR PRESCHOOL AGE ..... 50

### VOCATIONAL EDUCATION

**N. A. Basyuk, T. S. Guzhanova.** INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE PROSPECTIVE PEDAGOGUES TO ORGANIZATION OF THE SUMMER CHILDREN'S REST ..... 54
**O. A. Blazhko.** THE PRACTICAL STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE TYPE STUDIES OF CHEMISTRY OF STUDENTS OF GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ..... 58
**V. M. Haluziak.** DIALECTICAL THINKING AS A CRITERION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A TEACHER ..... 62
**I. Danchenko.** CONTROL-PRODUCTIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS ..... 72
**N. V. Dobizha, I. I. Onishchuk.** METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMATION OF THE INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS DURING THE TEACHING PRACTICE ..... 77
**Yr. A. Dolinnij.** MODERN STATE OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH LIMIT PHYSICAL POSSIBILITIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE ..... 81
**L. V. Dudikova.** PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS IN FOREIGN SCIENTISTS' MODERN RESEARCHES ..... 87
**N. Zarichanskaya, I. Zalyesova.** ACTIVIZATION OF INFORMATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF MODELING SITUATIONS OF MULTICULTURAL CONTENT ..... 92
**I. O. Korsun.** THE CHARACTERISTIC OF THE FORMATION OF THE INFORMATIVE-COGNITIVE COMPONENT OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS ..... 96
**E. Lapuzina, Y. Gavrulyuk.** THE CONCEPT OF THE INFORMATION AREA OF INTERNATIONAL STUDENT ..... 102
**V. V. Mikaielian.** FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY AS THE PLEDGE OF SUCCESSFUL MEDICAL PRACTICE ..... 108
**A. Miroshnichenko.** STATE OF FAILED COMMAND COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS-BORDERLANDS ..... 112
**S. V. Nahorniak.** THE PECULIARITY OF THE FUTURE LAWYERS' LEGAL CONSCIOUSNESS STRUCTURE: A THEORETICAL AND DEFINTIVE ANALYSIS ..... 117

**R. R. Semchuk.** MOTIVATION OF STUDENTS FOR SELF-EDUCATION DURING THE PROCESS OF STUDYING OF PEDAGOGY ..... 122
**O. Yu. Sagadina.** FEATURES OF TEACHER TRAINING IN POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM TO VOCATIONAL GUIDANCE WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS ..... 126
**S. Serdyuk.** CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING ..... 130
**O. V. Stechenko.** MODERN ASPECTS OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL ENGLISH PREPARATION FOR FUTURE PHYSICIAN BY STUDYING BIOLOGICAL AND BIOORGANIK CHEMISTRY ..... 136
**A. Tatarin.** DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF THE FACILITATORS OF THE BORDER SERVICE BEFORE THE APPLICATION OF PHYSICAL EFFECTS . 141
**I. L. Kholkovska.** DEVELOPING A FLAIR TO PROFESSIONAL VALUED-SEMANTIC SELF-DETERMINATION AS CONDITION OF FORMING OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO SOLVING OF PEDAGOGICAL CONFLICTS ..... 145

**SOCIAL PEDAGOGY**

**M. O. Davydyuk, R. K. Baidatskyi.** REALIZATION OF THE PROJECT «A FOLK DOLL» DURING THE PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 151
**O. S. Moskovchuk.** PEDAGOGICAL PROVIDING FORMING SOCIAL COMPETENCE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE ..... 154
**V. I. Shakhov, V. V. Shakhov.** FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE FACTORS FROM SOCIAL WORK ..... 160
**Zh. I. Kusheva.** PSYCHO-CORRECTIVE WORKING WITH THE CHILDREN OF PRIMARY AGE WITH DISABILITIES OF COMMUNICATIVE SPHERE ..... 165

**COMPARATIVE PEDAGOGICS**

**K. Baltremus, V. Baltremus.** FEATURES OF DEMOCRATIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL OF JAPAN ..... 170
**N. I. Boksha.** EDUCATIONAL ORIENTATION OF NATIONAL AND INTERNATIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS WITHIN THE SYSTEM OF HIGHER ENGINEERING EDUCATION IN THE COUNTRIES OF CENTRAL EASTERN EUROPE ..... 173
**A. V. Boiarska-Khomenko.** ADULT LEARNING IN GERMANY: THE PRESENT AND DEVELOPMENT PROSPECTS ..... 179
**O. Elbrekcht.** SCIENTIFIC CONCEPTS AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE TEXSTBOOK THEORY IN THE USA ..... 183

**HISTORY OF PEDAGOGY**

**T. Zuzyak.** PROGNOSTIC JUSTIFICATION OF IDEAS AND CREATIVE USE OF THE EXPERIENCE OF ORGANIZING PEDAGOGICAL EDUCATION IN PODILLYA AT THE END OF THE XVIII – BEGINNING OF XX CC. FOR THE MODERNIZATION OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE IN MODERN UKRAINE ..... 190
**Chen Kai.** ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE THEORY AND PRACTICE OF ENLIGHTENMENT IN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION ..... 199
**S. O. Yastremska.** CHARACTERIZATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE FOR MASTERS IN NURSING PROGRAM ..... 203

**PSYCHOLOGY**

**D. I. Larin.** APPLICATION OF THE VEGETABLE APPROACH VA A. ROMENZA IN THE STUDY OF HISTORICAL ACTION OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE OF THE FIRST THIRD XX CENTURY ..... 210
**L. V. Ruskulis.** PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THINKING OF THE FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER ..... 214

**Our authors** ..... 220

**УДК 37.013.21:378**

# ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ КРЕАТИВНО СПРЯМОВАНОГО ЗМІСТУ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**О. В. Акімова, В. А. Сапогов**

*У статті автор пропонує до розгляду дидактичну модель креативно спрямованого змісту освіти, основними принципами якої виокремлює такі: сучасне ставлення до стандартів вищої освіти; оновлення критеріїв відбору змісту освіти за рахунок теоретизації навчального матеріалу та його практичної значущості; принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін; недиспаратність змісту навчального матеріалу.*

*У статті схарактеризовано процес оновлення критеріїв змісту дисциплін педагогічного циклу, який відбувався за такими показниками: висока теоретизація навчального матеріалу; фактор практичної корисності педагогічного знання, продуктивність якого забезпечилася за рахунок оволодіння алгоритмом рішення педагогічної задачі, правила вирішення проблемної ситуації та ін.; розвивальний характер конструювання знань.*

*Авторами були визначені принципово нові підходи до вивчення історії педагогіки в педагогічному університеті.*

***Ключові слова:*** *дидактична модель змісту вивчення педагогічних дисциплін; університетська освіта; креативність у навчанні; принципи освіти; критерії відбору змісту освіти.*

# DIDACTIC MODEL OF CREATIVELY DIRECTED CONTENTSTUDYING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS THE FUTURE TEACHER'S UNIVERSITYTRAINING

**O. Akimova, V. Sapogov**

*In this article the author proposes to consider the didactic model of the creatively directed content of education. The main principles of which are as follows: modern attitude to the standards of higher education; the criteria's renovation for selecting the content of education through the theorizing of the educational material and its practical significance; content integration principle of educational disciplines; non-disproportionate content of the educational material.*

*The article describes the process of the disciplines' content criteria renovation in the pedagogical cycle, which took place according to the following indicators: high theorization of educational material; the factor of practical utility of pedagogical knowledge, whose productivity was ensured by mastering the algorithm of solving the pedagogical problem, the rules for solving the problem situation, etc., developmental nature of constructing knowledge. The author identified fundamentally new approaches to the study of the history of pedagogy at a pedagogical university.*

***Keywords:*** *the content didactic model of studying of pedagogical disciplines; University education; creativity in learning; principles of education; criteria for selecting the content of education.*

Модернізація національної вищої освіти, прагнення вписатися в європейський освітній простір, вимагає врахування інтеграційних процесів, які відбуваються в європейській і світовій освіті. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення сучасного ставлення до стандартів освіти**.**

Важливою передумовою для розв'язання вказаної проблеми має стати розробка нових дослідницьких підходів, здатних забезпечити теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу. Це, наприклад, цивілізаційний підхід (І. Колесникова, Г. Корнетов); цілісна інтерпретація історії педагогіки як єдиного світового педагогічного процесу, заснованого на загальнолюдських цінностях (О. Піскунов, О. Джуринський, В. Кларін, В. Петров); тенденція до посилення уваги на регіональні й національні історії освіти і педагогіки; розгляд історико-педагогічного процесу на основі зміни суспільно-економічних формацій (М. Константінов, М. Шабаєва, Є. Мединський); теорії, які орієнтують на соціокультурну та антропологічну інтерпретації історії педагогіки (Б. Бім-Бад, М. Богуславський, З. Равкін).

У процесі дослідження була розроблена дидактична модель креативно спрямованого змісту освіти, основним принципами якої вважаємо такі.

1. Сучасне ставлення до стандартів вищої освіти. У Державній національній програмі «Освіта» (1994 р.) вказано на необхідність: «вироблення державних стандартів і відповідно формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях» [5, с. 11]. У Законі України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про

**© О. В. Акімова, В. А. Сапогов**

освіту» (1996 р.): «Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти» [7, 8]. В Законі України «Про вищу освіту» (2002 р.) стандарт вищої освіти трактують як «сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання» [6, с. 2]. Указують також на напрям цих змін: це – «створення передумов розвитку здібностей молоді, формування готовності й здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій» [5, с. 12].

Традиційний підхід до змістовного компонента стандартів освіти орієнтований на певну уніфікацію, певну усередненість інтелекту. Інноваційний підхід вимагає врахування як середнього рівня інтелекту так і одночасного поглиблення та розширення програми навчання для «просунутих» і створення індивідуальних програм підвищеного рівня для особливо обдарованих. «Стандарти повинні збагачуватися шляхом диференціації учасників навчального процесу за рівнем підготовки» [9, с. 17]. Заслуговують на увагу й ті наукові підходи, які ґрунтуються на принципах варіативності змісту освіти за ознакою його фундаментальності чи практичності [9, с. 51]. Це завдання має значення стратегічного в реформуванні змісту сучасної освіти: «відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції» [5, с. 11].

Традиційна спрямованість навчання у вищій школі на засвоєння системи знань, умінь та навичок, яка вважалася виправданою раніше і є присутньою до цих пір, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає підготовку майбутніх вчителів, як самостійних, ініціативних і творчих особистостей. Реалізація нових вимог потребує істотного посилення продуктивної і творчо-пошукової діяльності студентів, розвитку креативних здібностей, прагнення до самоосвіти, уміння ефективно використовувати нові знання та розв’язувати педагогічні проблеми.

Одним із сучасних шляхів вирішення цієї проблеми є спрямовування навчального процесу у вищій школі на набуття майбутнім учителем необхідних компетенцій, для ефективної професійно-педагогічної підготовки. Під педагогічною компетентністю майбутнього вчителя ми розуміємо спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і відношень, що їх набувають у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Власне, компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою навчального процесу, нижній рівень компетентності ми вважали рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

2. Оновлення критеріїв відбору змісту освіти за рахунок теоретизації навчального матеріалу та його практичної значущості. Процес модернізації вищої освіти, відповідно до вимог європейської інтеграції, вимагає перегляду ряду традиційно прийнятих характеристик щодо змісту освіти, звичних норм освітньої діяльності у вищій школі. У нашому дослідження цей процес був пов’язаний, перш за все, з підвищенням рівня теоретизації навчального матеріалу, з визначенням фундаментальних знань у змісті дисциплін педагогічного циклу, сепарування їх від надмірної інформаційної складової, яка стала виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу, а також визначенням його практично-педагогічної значущості.

У проведеному дослідженні оновлення критеріїв змісту дисциплін педагогічного циклу відбувалося за такими показниками. По-перше, це висока теоретизація навчального матеріалу, оптимальними формами наукового знання були обрані педагогічні поняття, закони, закономірності, принципи, моделі, системи та ін. По-друге, важливим показником оновлення критеріїв змісту освіти був фактор практичної корисності педагогічного знання, продуктивність якого забезпечилася за рахунок оволодіння алгоритмом рішення педагогічної задачі, правила вирішення проблемної ситуації та ін. Третій показник – це розвивальний характер конструювання знань, в основі якого був основний принцип розвивального навчання – навчати продуктивно мислити, а не лише накопичувати знання та уміння репродукувати інформацію, а це вже принципово інший тип змісту та інші цілі педагогічної освіти. У зв’язку з цим ми намагалися вводити студентів у суть дисциплін педагогічного циклу, навчати їх методів здобування знань із кожної дисципліни, а конкретні знання вони мали б опановувати самі.

3. Принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін. Проблема розвитку творчого мислення в нашому дослідженні безпосередньо пов’язувалася з впровадженням інтеграції, яка докорінно змінювала зміст та структуру змісту педагогічних дисциплін, інтелектуально-концептуальні можливості окремих дисциплін педагогічного циклу. Інтеграція в нашому дослідженні передбачала різні форми реалізації: від розвинених зв’язків між знаннями різних педагогічних дисциплін та узгодженого їх викладання до глибокої взаємодії знань. Інтеграція у навчальному процесі в період експерименту виконувала ряд важливих функцій (С. Гончаренко, І. Козловська, М. Махмутов). Перш за все, це освітня функція, яка передбачала підвищення науковості та фундаментальності навчання, підвищення за цей рахунок якості, системності та цілісності педагогічних знань, усвідомлення практичної значимості професійних знань, ефективне застосування отриманих знань у процесі педагогічної практики. Наступна – це виховна функція, яка сприяла

підвищенню інтересу до педагогічних дисциплін, розвитку ряду позитивних якостей особистості, необхідних майбутньому вчителю, формування науково-педагогічного світогляду. Не менш важливою є розвивальна функція, яка була спрямована на розвиток дивергентного мислення, створення основи для теоретичних узагальнень, розвиток оперативності знань. Насамкінець, це організаційна функція, яка визначала економію навчального часу, усунення дублювання, можливість інноваційних підходів у навчанні.

Важливим наслідком інтеграції дисциплін педагогічного циклу ми вважаємо те, що було досягнуто зростання узагальнення та інформаційної ємкості науково-педагогічного знання, тобто окремі поняття, закони і теорії перейшли в ранг загальних і дозволяли пояснити більшу кількість конкретних властивостей і зв'язків. Нові знання студентів додавалися до раніше засвоєних у більш стислому, підпорядкованому вигляді. Узагальнення, концентрація та стискання наукової інформації збільшувалися з ростом організованості, упорядкованості та систематизації кожної окремої дисципліни педагогічного циклу.

Інтеграція різнопредметних знань у навчальному процесі дозволила нам усунути ряд його недоліків, які заважали розвитку творчого мислення студентів: недостатню мотивацію вивчення окремих дисциплін, дублювання одного матеріалу в змісті декількох дисциплін, різний підхід до трактування деяких педагогічних понять, категорій, законів, систем та ін. У змісті різних педагогічних дисциплін, несинхронність вивчення окремих дисциплін та тем, порушення наступності у викладанні предметів та ін. Як наслідок, проведена робота сприяла подоланню розрізненості знань із різних дисциплін педагогічного циклу, значною мірою усунуло невміння оперувати педагогічною термінологією, а також привело до певного скорочення загального обсягу змісту. З метою практичної реалізації принципу інтеграції педагогічних дисциплін були визначені механізми впровадження інтеграції в навчальний процес, до яких ми віднесли різні їхні прийоми, наприклад, розумові операції узагальнення педагогічних фактів, аналізу педагогічних ситуацій, конкретизації педагогічних реалій, моделювання педагогічного процесу, тощо.

4. Недиспаратність змісту навчального матеріалу, про яку ми з'ясовували в нашому дослідженні як про відсутність нейтральності навчального змісту дисциплін педагогічного циклу стосовно процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що є важливим положенням педагогіки розвитку. У відповідності до цього принципу навчальний зміст було побудовано таким чином, щоб за логікою його сприйняття він виступав спонукальним засобом загального професійно-педагогічного становлення студента, тобто між навчальним змістом і студентом мали б виникнути певні взаємовідносини. Прикладом може бути створення особистісної форми змісту в освітньому процесі студента під час виконання самостійної роботи, або спілкування викладача і студента на особистісному рівні, коли викладача сприймають у ролі педагога-особистості. Як різновид особистісної форми змісту в історії педагогіки, ми використовували прийом, за яким зміст теми подавався як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань видатних педагогів минулого, тоді змістову структуру навчальної дисципліни становили способи продуктивного мислення, творчі педагогічні здібності, особистісні моральні цінності, почуття творців педагогічної теорії і практики, які розкривалися в їхній діяльності та творчих продуктах, а саме в педагогічних працях. Подані принципи побудови креативно спрямованого змісту мають універсальний характер і можуть бути використані для будь-якої дисципліни педагогічного циклу. На основі цих принципів була побудована дидактична модель креативно спрямованого змісту педагогічних дисциплін. Проілюструємо проведену роботу на прикладі курсу історії педагогіки.

Розроблена нами модель змісту педагогічних дисциплін (на прикладі курсу історії педагогіки) поєднувала такі компоненти: навчальна програма [10], навчальний посібник [1], методичні рекомендації щодо розвитку творчого мислення майбутнього вчителя під час вивчення історії педагогіки [3] та освітній продукт студентів. Розроблена дидактична модель креативно спрямованого змісту педагогічних дисциплін має структуру, що висвітлена на рисунку 1. Новизна розробленої моделі полягала в тому, що нами були визначені принципово нові підходи до вивчення історії педагогіки в педагогічному університеті. Ми виходили з того, що система психолого-педагогічної підготовки студентів у сучасних умовах має бути максимально зорієнтованою на становлення їхньої індивідуальності й розвиток творчого мислення, що неможливо без усвідомлення глибинних зв'язків педагогічних явищ у цілісності й взаємодії. Але професійно-педагогічна підготовка спеціалістів сьогодні характеризується певним функціоналізмом, який знайшов своє відображення в неузгодженості викладання різних дисциплін педагогічного циклу й суміжних наук. У результаті майбутні вчителі не отримують необхідної підготовки до реалізації цілісного педагогічного процесу.

Розглянувши різні точки зору стосовно історико-педагогічного процесу, ми зробили спробу запропонувати власне розуміння цього питання. У своїй роботі ми дотримувалися положення про те, що об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом. До його складу входять співвідношення різного рівня власне педагогічних

феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їхнього існування, природи дитини (людини), закономірностей її розвитку [2].

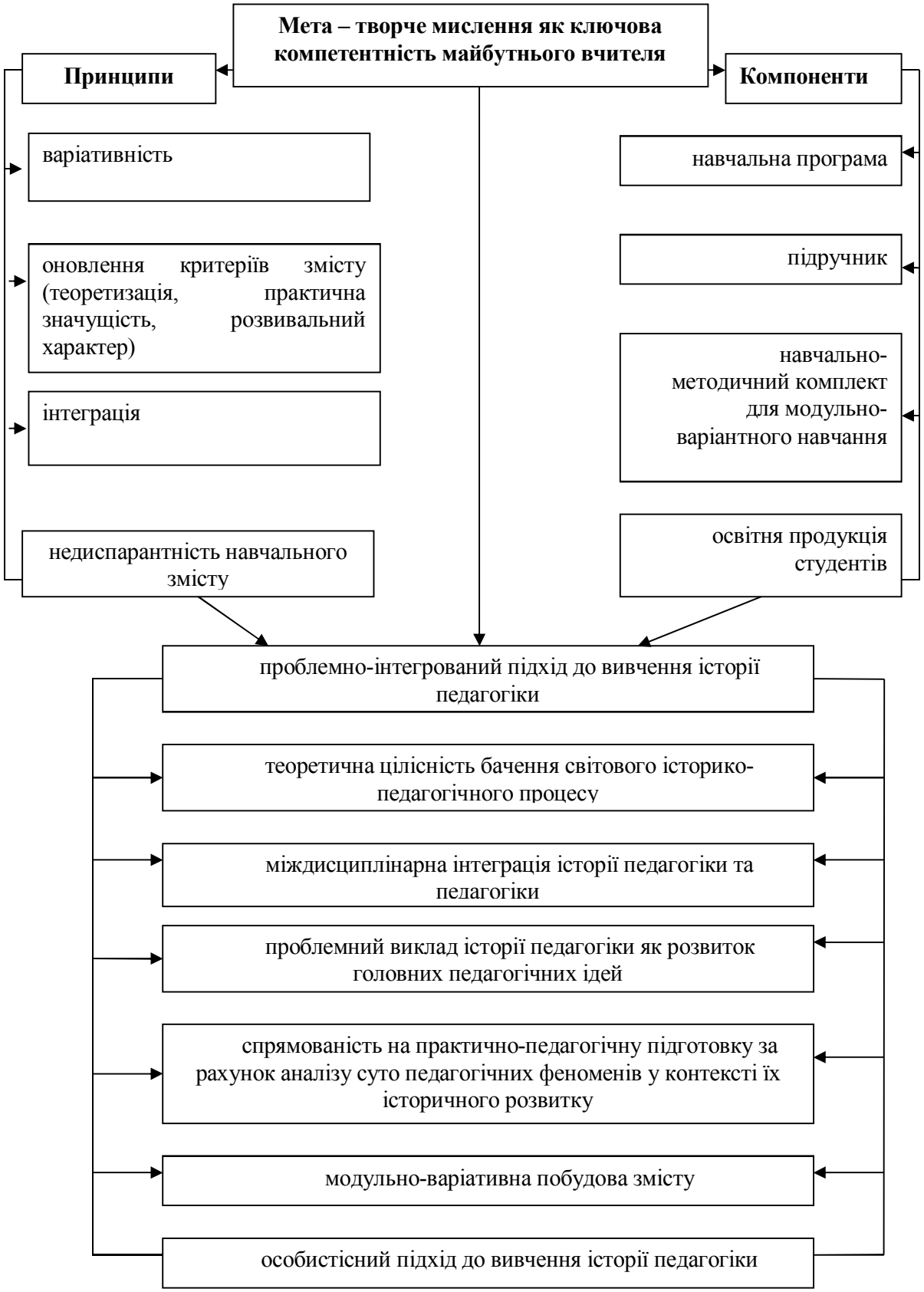



*Рис. 1. Дидактична модель креативно-спрямованого змісту (на прикладі вивчення історії педагогіки).*

Щодо типології висунутого предмета, то за основу була взята відома в зарубіжній науковій літературі класифікація, що розрізняє: 1) історію розвитку освіти; 2) історію розвитку педагогічної думки. Особливістю нашого підходу була проблемна побудова змісту, тобто програма передбачала виклад історії

педагогіки, як розвиток головних педагогічних ідей і проблем. Наводимо тематичний план розробленого курсу.

При розробці експериментальної програми ми реалізували положення синергетичного підходу до побудови змісту історико-педагогічної освіти. Ми виходили із такого його визначення: «Синергетичний підхід до освіти передбачає розробку варіативних моделей навчального процесу та змісту курсів, головними принципами яких мають бути інтеграція і творчий розвиток особистості» [4]. Ми повністю погоджуємося із думкою авторів, що диференційоване готове знання формує репродуктивне мислення, тоді як інтеграція знань неможлива без творчих зусиль. Нами були визначені також ментально-опосередковані зв'язки. Їхня суть у тому, щоб засобами обох дисциплін формувалися одні й ті ж самі професійні та інтелектуальні уміння, необхідні в майбутній педагогічній діяльності. У нашому дослідженні це були методи аналізу педагогічних ситуацій, професійне уявлення, творче мислення та ін.

Наступною характеристикою експериментальної програми ми вважаємо реалізацію цивілізаційного підходу до вивчення еволюції педагогічної теорії і практики. Ми виходили із обґрунтування цього підходу, яке дає Г. Корнетов [8]. Для нашого дослідження важливою особливістю було те, що цивілізаційний підхід сприяє розгляду історико-педагогічного процесу з урахуванням специфіки типових для даних суспільств соціальних і культурних зразків, акцентує увагу на виділенні обумовлених ними стереотипів постановки та рішення педагогічних проблем. Він створює умови аналізу суто педагогічних феноменів у контексті широких соціалізуючих індивіда процесів. Реалізація цієї тенденції дозволила нам побудувати курс як розвиток педагогічних проблем і надала можливість аналізувати педагогічні явища різних епох у порівняльно-історичному зрізі.

Отже, важливою характеристикою нашого дослідження ми вважаємо міждисциплінарну інтеграцію й варіативність змісту. З метою формування у студентів цілісного системного уявлення про педагогічну науку, а також вироблення творчого педагогічного мислення ми визначили міжпредметну інтеграцію педагогіки та історії педагогіки. При цьому ми спиралися на визначені в літературі типи міждисциплінарних зв'язків. Курс «Історії педагогіки» побудовано як підсумковий інтегративний, що завершує блок педагогічних дисциплін. Такий тип зв'язків відноситься до дослідно-міждисциплінарних зв'язків. Оскільки педагогіка та історія педагогіки входять в один блок дисциплін, ми використовували також начально-міждисциплінарні зв'язки, які полягають у тому, що засвоєння історії педагогіки має базуватись на знаннях педагогіки, що вивчалася раніше. Завдання полягало в тому, щоб визначити базові знання кожної дисципліни.

### Література

1. Акімова О. В. Історія педагогіки : навчальний посібник. – Ч. 1. – Розвиток освітніх систем / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008.
2. Акімова О. В. Нові підході до вивчення історії педагогіки в педуніверситеті / О. В. Акімова // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 153-156.
3. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя : [методичні рекомендації] / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008. – 148с.
4. Вишнякова Н. Ф. Педагогические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.03 / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 394 с.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2002. – 52 с.
7. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону української РСР «Про освіту». – К. : Вид-во Ґенеза, 1996. – 36 с.
8. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 23-29.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
10. Навчальні програми : педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М. І. Сметанський, В. І. Шахов, І. Л. Холковська, О. В. Акімова, О.В.Столяренко, Н. Б. Хамська. – Вінниця : Континент-Прим, 2004. – 116 с.

### Reference

1. Akimova O. V. Istoriya pedahohiky : navchal'nyy posibnyk. – Ch. 1. – Rozvytok osvitnikh system / O. V. Akimova. – Vinnytsya, 2008.
2. Akimova O. V. Novi pidkhodi do vyvchennya istoriyi pedahohiky v peduniversyteti / O. V. Akimova // VDPU im. M. Kotsyubyns'koho. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – 2000. – # 2. – S. 153-156.
3. Akimova O. V. Rozvytok tvorchoho myslennya maybutn'oho vchytelya : [metodychni rekomendatsiyi] / O. V. Akimova. – Vinnytsya, 2008. – 148s.
4. Vyshnyakova N. F. Pedahohycheskye osnovы razvytyya kreatyvnosty v professyonal'noy akmeolohyy : dys. … d-ra psykhol. nauk : 19.00.03 / N. F. Vyshnyakova. – M., 1996. – 394 s.
5. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita» («Ukrayina KhKhI stolittya»). – K. : Rayduha, 1994. – 61 s.

6. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu». – K., 2002. – 52 s.
7. Zakon Ukrayiny «Pro vnesennya zmin i dopovnen' do Zakonu ukrayins'koyi RSR «Pro osvitu». – K. : Vyd-vo Geneza, 1996. – 36 s.
8. Kornetov H. B. Vsemyrnaya ystoryya pedahohyky: tsyvylyzatsyonnыy podkhod / H. B. Kornetov // Pedahohyka. – 1995. – # 3. – S. 23-29.
9. Kremen' V. H. Osvita i nauka Ukrayiny: shlyakhy modernizatsiyi (Fakty, rozdumy, perspektyvy) / V. H. Kremen'. – K. : Hramota, 2003. – 216 s.
10. Navchal'ni prohramy : pedahohika shkoly, istoriya pedahohiky, metodyka vykhovnoyi roboty, osnovy pedahohichnoyi maysternosti, pedahohichna praktyka / M. I. Smetans'kyy, V. I. Shakhov, I. L. Kholkovs'ka, O. V. Akimova, O.V.Stolyarenko, N. B. Khams'ka. – Vinnytsya : Kontynent-Prym, 2004. – 116 s.

**УДК 371.311.4**

# ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**Р.В. Ігнатовська**

*У статі розглянуто основні напрями дослідження розвивального потенціалу групової навчальної діяльності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, а також з'ясовано можливості її застосування у вищих навчальних закладах під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Проаналізовано різні підходи до розуміння сутності групової навчальної діяльності, способи та умови її ефективної організації. Встановлено параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на успішність навчання в умовах співробітництва. Визначено основні напрями досліджень розвивального потенціалу навчальної кооперації в зарубіжній педагогіці: порівняльні дослідження ефективності співробітництва, суперництва й індивідуальної роботи у соціальній педагогічній психології; вивчення впливу різних способів групування суб'єктів учіння на розв'язання проблемних завдань; розроблення і вивчення ефективності різних методичних стратегій організації навчального співробітництва. Визначено переваги навчального співробітництва, його вплив на пізнавальний і емоційний розвиток суб'єктів навчальної взаємодії. З'ясовані потенційні можливості групової навчальної діяльності щодо формування професійно важливих комунікативних умінь і розвитку пізнавальної активності студентів.*

***Ключові слова**: групова навчальна діяльність, кооперативне навчання, навчальне співробітництво, розвивальний потенціал групової навчальної взаємодії, умови ефективності групового навчання.*

# MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH OF GROUP EDUCATIONAL ACTIVITY IN DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGY

**R.V. Ihnatovska**

*In the article the main directions of study of developmental potential of group educational activity in domestic and foreign pedagogy are considered, and also possibilities of her application are found out in higher educational establishments during professional preparation of future specialists. The different going is analysed near understanding of essence of group educational activity, methods and terms of her effective organization. The parameters of group cooperation, that in a most degree influence on success of studies in the conditions of collaboration, are set. Basic directions of researches of developing potential of educational cooperation are certain in foreign pedagogics: comparative researches of efficiency of collaboration, rivalry and individual work in social pedagogical psychology; a study of influence of different methods of grouping of subjects of education is on the decision of problem tasks; development and study of efficiency of different methodical strategies of organization of educational collaboration. Advantages of educational collaboration are certain, his influence on cognitive and emotional development of subjects of educational cooperation. Potential possibilities of group educational activity are found out in relation to forming professionally of important communicative abilities and development of cognitive activity of students.*

***Keywords**: group educational activity, cooperative studies, educational cooperation, developing potential of group educational cooperation, condition of efficiency of group learning.*

Організація педагогічного процесу у вищих навчальних закладах вимагає застосування дидактичних технологій, які б не лише забезпечували високий рівень пізнавальної активності студентів, але й формували у них професійно важливі вміння і якості, зокрема, комунікативну компетентність, готовність працювати в команді. Реалізації цього завдання може сприяти застосування технології групового навчання, яка полягає в організації навчального співробітництва студентів, об'єднаних у малі групи. Однак, як свідчить практика, педагогічний процес у сучасних вищих навчальних закладах продовжує базуватися переважно на індивідуальній формі навчальної діяльності студентів. Поки що недостатньо

**© Р.В. Ігнатовська**

використовується розвивальний потенціал групової навчальної взаємодії, яка дозволяє студентам реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва, сприяє формуванню професійно важливих комунікативних і організаторських умінь. Таким чином, існує суперечність між значним розвивальним потенціалом групової навчальної діяльності та його недостатнім використанням у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблемі групової навчальної діяльності приділялася значна увага у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Психологічні та дидактичні аспекти її організації вивчалися такими науковцями, як Я.І. Бурлака, В.К. Дяченко, Т.Є.Коннікова, Б.Л. Кричевський, Х.Й. Лійметс, Т.А. Матіс, А.В.Мудрик, Т.К. Цветкова, О.Г.Ярошенко та інші. У більшості сучасних дисертаційних досліджень групова пізнавальна взаємодія розглядається головним чином як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи. Лише в окремих дослідженнях розглядалися можливості застосування групових форм навчальної діяльності у закладах вищої освіти. Зокрема, О.М.Буренковою вивчалися педагогічні умови ефективного групового навчання у вищих навчальних закладах США [2]. Існує декілька досліджень, в яких використання групових форм навчальної діяльності розглядається в контексті професійної підготовки майбутніх учителів. Так, О.В. Фролова досліджувала формування в майбутніх учителів уміння організовувати групову роботу учнів у розвиваючому навчанні [10], І.І.Каждан – формування дидактичних умінь майбутніх учителів початкових класів у груповій формі навчання [4].

**Мета** нашої статі полягає у визначенні основних підходів до вивчення розвивального потенціалу групової навчальної діяльності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та з'ясуванні на цій основі можливостей її застосування у вищих навчальних закладах під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

Варто відразу ж зауважити, що серед дослідників відсутня термінологічна єдність у трактуванні поняття «групова навчальна діяльність». Так, естонські вчені на чолі з академіком Х.Й. Лійметсом дотримуються такого визначення групової діяльності: «це така побудова роботи, коли клас поділяється для виконання того чи іншого завдання на групи по 3-8 осіб, найчастіше по 4 особи. Завдання можуть бути для всіх груп даного класу однаковими чи різними. Групова робота характеризує безпосередню взаємодію між учнями, їхню спільну узгоджену діяльність» [7, с. 39-40].

На думку І. Б. Первіна, груповою роботою у процесі навчання можна вважати форму організації навчальних занять, за якої перед групою ставиться єдине навчально-пізнавальне завдання, виконання якого потребує об'єднання зусиль всіх членів групи. Така робота вимагає тимчасового поділу класу на підгрупи для спільного розв'язання певного завдання [5].

У публікаціях М. Д. Виноградової, І. Б. Первіна, В. В. Котова, І. М. Чередова крім поняття «групова навчальна діяльність» вживається ширше поняття, що охоплює фронтальну та групову діяльність – колективна пізнавальна діяльність. Однак О.Г.Ярошенко слушно акцентує увагу на тому, що соціально-психологічні дослідження малих груп не дають підстав для ототожнення цих термінів (група і колектив) [13, с. 59].

Огляд вітчизняної педагогічної літератури свідчить, що до середини 90-х років XX ст. у дидактиці було відсутнє поняття «мала навчальна група». Цю прогалину ліквідувала О.Г. Ярошенко, яка запропонувала визначення малої навчальної групи як стійкого і відносно стабільного об'єднання згуртованих єдиною метою осіб, які функціонують як єдиний суб'єкт дій і завдяки спілкуванню та співробітництву успішно розв'язують навчальні завдання. «За умови групового навчання, – зазначає О.Г. Ярошенко, – мала група учнів набуває статусу самостійної навчальної одиниці шкільного класу, отже, маємо справу з груповим суб'єктом діяльності» [13, с.27].

Значний внесок в обґрунтування дидактичних засад організації групової навчальної діяльності зробив естонський дослідник Х.Й.Лійметс, який провів одне з перших різнопланових досліджень його особливостей, що привернуло увагу науковців і практиків до цієї проблеми [7; 8]. Х.Й.Лійметс акцентував увагу на перевагах групової навчальної роботи і з'ясував умови її успішної організації: наявність в учнів навичок самостійної роботи; товариські взаємостосунки в групі; присутність у групі справжнього лідера, який здатний очолити групу і організувати її на виконання спільних завдань; знання педагогом внутрішньої структури класу та психолого-педагогічної характеристики кожного учня; відповідність ступеня складності завдань рівню навчальних можливостей учнів [7].

Заслуговують на увагу конструктивні ідеї щодо організації групової навчальної діяльності, запропоновані В. В. Котовим [6]. Він досліджував питання об'єднання у групи малочисельного складу (ланки) учнів з різним рівнем навчальних можливостей, а також форми співробітництва у процесі групової діяльності. На думку дослідника, створення гомогенних малих навчальних груп з сильних, середніх або слабких учнів непродуктивне, оскільки не зміцнює, а навпаки, роз'єднує клас, породжує напружені взаємостосунки між учнями. Вчений не поділяє думки з приводу доцільності так званого змішаного принципу комплектування ланок, коли групову роботу доводиться виконувати учням з різко відмінними

рівнями навчальних можливостей. Він вважає, що за таких умов взаємодопомога підміняється односторонньою допомогою з боку сильних учнів [6, с. 42-43]. Посилаючись на ці висновки, вчений пропонує комплектувати групи за принципом відносної однорідності інтелектуального розвитку учнів таким чином, щоб групи складалися з сильних та середніх чи середніх та слабких школярів.

Дослідники вказують на значний розвивальний потенціал групової навчальної діяльності. Так, на думку О.І.Барменкової, групова форма навчальної діяльності має низку важливих переваг: сприяє посиленню мотивації навчання, вчить об'єктивно оцінювати себе й інших, підвищує діловий статус учнів у колективі, урізноманітнює заняття [1]. Працюючи в групі, учні виявляють мовну самостійність, можуть допомагати один одному, успішно коректувати висловлення співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

Г.І. Нагорна досліджувала роль і місце групового спілкування під час навчання усного мовлення іноземною мовою [9]. На її думку, групова форма спілкування є необхідною у вивченні іноземної мови, оскільки передбачає навчання спілкуванню через спілкування. Під час групової діяльності створюються сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь, обміну знаннями. Групова форма спілкування сприяє підвищенню мотивації до навчання, зміцнює міжособистісні відносини і взаєморозуміння [9, с. 102].

Г.А. Цукерман на основі узагальнення результатів численних досліджень виокремив низку позитивних ефектів групової навчальної діяльності: зростає обсяг засвоюваного матеріалу і глибина його розуміння; на формування понять, умінь, навичок витрачається менше часу, ніж при фронтальному навчанні; зменшуються деякі дисциплінарні труднощі (скорочується кількість учнів, які не працюють, не виконують домашніх завдань); учні одержують більше задоволення від навчання, знижується їх тривожність; зростає пізнавальна активність і творча самостійність учнів; зростає згуртованість учнів; змінюється характер взаємин між учнями; вони починають краще розуміти один одного і себе; зростає самокритичність: учні, які мають досвід спільної роботи, точніше оцінюють свої можливості, краще себе контролюють; учні, які допомагали в навчанні своїм товаришам, з більшою повагою ставляться до праці педагога; учні здобувають навички, необхідні для життя в суспільстві: відповідальність, такт, уміння спілкуватися з урахуванням позиції інших людей, колективістські мотиви поведінки; педагог одержує можливість реально здійснювати диференційований і індивідуальний підхід до учнів: враховувати їхні здібності, темп роботи, взаємну схильність при розподілі класу на групи, давати групам завдання, диференційовані за складністю, приділяти більше увагу «слабким» [12, с. 47].

Досвід групової взаємодії сприяє не тільки глибшому і точнішому розумінню суб’єктами навчання міжособистісних відносин, способів і стереотипів спілкування, мотивів поведінки, причин власних труднощів, але й корекції емоційного досвіду [20].

Про значний розвивальний потенціал групової (кооперативної) навчальної діяльності свідчать також дослідження зарубіжних педагогів і психологів [11]. Останнім часом зусилля багатьох зарубіжних дослідників спрямовуються на з’ясування ефективності методик кооперативного навчання, що розглядається як форма інтенсифікації навчального процесу. Посилення інтересу зарубіжних дослідників до групової навчальної взаємодії значною мірою пояснюється кризою традиційного навчання.

Прихильники групових форм навчання у Франції, ФРН, США вважають, що групові форми навчальної діяльності повинні займати 70-80% усього часу навчання. Педагоги-теоретики і практики вбачають чимало позитивного в навчанні у малих групах, оскільки воно ґрунтується на психологічних особливостях групової динаміки. Американські педагоги Р. Веллер, Д.Джонсон, Р.Славін та інші так описують переваги цієї методики: кооперативне навчання підвищує академічні успіхи, оскільки учні допомагають і підтримують один одного, а не конкурують між собою. Крім того, навчання у малих групах сприяє формуванню позитивної мотивації навчальної діяльності, стимулює розвиток мовлення, критичного мислення, вміння розв’язувати проблеми, працювати в команді [16], [26], [30].

Аналіз літературних джерел дає змогу дещо виокремити три основні напрями досліджень розвивального потенціалу навчальної кооперації в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології. До першого належать порівняльні дослідження співробітництва, суперництва й індивідуалізації в руслі соціальної педагогічної психології. Перші експерименти були проведені М. Дойчем, який уперше виділив три класичні типи навчальних умов (цільових структур, за термінологією автора): співробітництво, суперництво й індивідуальна робота. В основі їх розрізнення лежить співвідношення цілей учасників діяльності. Саме від цільової структури, вважав М.Дойч, залежить характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності один з одним і з викладачем. Нею визначаються також когнітивні й емоційні результати навчання. Крім співробітництва і суперництва М.Дойч виділив третю цільову структуру – індивідуалізацію, тобто такий тип навчальних умов, за якого студенти працюють індивідуально і досягають свої мети незалежно один від одного.

На відміну від М. Дойча, Х. Келлі і Дж. Тібо [18], а за ними і ряд інших дослідників визначають тип навчальних умов на основі того, яким чином розподіляється кінцевий результат діяльності. Згідно Х.Келлі і Дж.Тібо, стимулом активності групи є винагорода. В американській школі в якості такого стимулу традиційно виступають оцінки. Розвиваючи погляди Х.Келлі і Дж.Тібо, Р. Уілер і Ф. Райен [30] зробили припущення, що при зміні системи винагород, тобто виставленні однакових оцінок усім учасникам спільної навчальної діяльності, можна змінити ситуацію конкуренції на ситуацію співробітництва. Однак ця ідея не нова, оскільки ще в дослідженнях М. Дойча було виявлено вплив двох способів оцінювання на характер взаємин і засвоєння матеріалу в групах студентів. У половині груп система оцінок відповідала умовам суперництва, в іншій – умовам співробітництва. В другому випадку студенти однієї групи одержували загальну оцінку залежно від того, наскільки успішно вони провели аналіз і обговорення навчальної проблеми. Як з'ясувалося, різні способи оцінювання справляють цілком передбачуваний вплив на поведінку піддослідних. У групах співробітництва дискусія мала більш дружній характер, студенти були уважнішими до думок інших членів групи і почувалися вільніше та впевненіше. В умовах конкуренції студенти поводилися більш агресивно, їхні дії часто були спрямовані на те, щоб перешкодити іншому і захистити себе. Вони гірше розуміли один одного, їм частіше доводилося повторювати сказане. Незважаючи на це, навчальна мотивація в обох випадках була однаковою і значних розбіжностей у засвоєнні навчального матеріалу окремими студентами М.Дойч не виявив.

Експерименти М.Дойча були повторені багатьма дослідниками як у лабораторних умовах, так і в умовах навчального закладу. Незважаючи на деяку суперечливість результатів щодо ефективності засвоєння матеріалу в умовах співробітництва, всі автори сходяться в тому, що воно дійсно сприяє поліпшенню взаємин у навчальній групі і формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Узагальнення раніше проведених досліджень навчального співробітництва було проведене Д. Джонсоном у книзі «Соціальна педагогічна психологія» [17] і спільно з Р. Джонсоном у монографії «Навчання разом і поодинці» [16]. Значна увага в цих книгах приділяється співробітництву, яке, на думку авторів, має виняткове значення для сучасної школи США. Конкуренція й індивідуалізація на заняттях можуть застосовуватися лише в контексті правильно організованого співробітництва. Підкреслюючи, що навичкам співробітництва необхідно спеціально навчати, Д. Джонсон і Р. Джонсон визначили кооперативні та комунікативні уміння, якими повинні володіти учні, щоб успішно співробітничати у навчанні. Авторами було виділено також когнітивні й афективні результати, яких можна досягти, будуючи навчання на основах співробітництва. На думку Д. Джонсона і Р. Джонсона, навчальне співробітництво може організовуватися в двох основних формах: а) паралельна робота, коли всі члени групи виконують однакові завдання для досягнення спільної мети; б) поділ праці, за якого кожен учасник виконує певну частину спільного завдання.

Необхідно відзначити, що поділ праці по-різному тлумачиться різними авторами. Так, наприклад, під поділом праці розуміється таке взаємне навчання, коли кожен член групи вивчає свою порцію матеріалу і потім повідомляє її іншим. Ф.Уілер і Р.Райен [23] трактують поділ праці як розподіл функцій між членами групи. У групі з 5-6 осіб вони виділяли координатора, який повинен був ставити запитання і не дозволяти групі відволікатися; аналізатора, у чиї функції входило визначення відповідності фактів гіпотезі; літописця, який повинен був заносити результати у журнал після того, як група колективно прийме рішення.

Всі дослідження, присвячені вивченню впливу різних цільових структур на емоційний аспект навчального процесу, підтверджують висновки Д. Джонсона і Р. Джонсона про надзвичайно позитивний вплив кооперації на психологічний клімат у навчальній групі, самооцінку суб'єктів навчальної діяльності тощо. Що ж стосується академічної ефективності співробітництва в порівнянні з конкуренцією й індивідуалізацією, то тут результати і висновки різних дослідників суттєво розходяться. Позитивний вплив навчального співробітництва на засвоєння матеріалу, як правило, виявляється в тих випадках, коли членами групи є однокласники або члени однієї студентської групи, і коли піддослідним пояснюється, що таке цільова структура і як вона повинна функціонувати [24]. Р. Славін з'ясував, зокрема, що співробітництво сприяє підвищенню успішності навчання, на противагу конкуренції й індивідуалізації, якщо задовольняються такі вимоги: 1) члени групи обмінюються між собою знаннями та їх джерелами, що допомагає групі досягти успіху; 2) група працює спільно досить довго, для того щоб склалися певні норми, які вимагають від її членів сумлінної роботи; 3) кожний член групи несе індивідуальну відповідальність за спільний результат; 4) основна увага під час оцінювання звертається на кількість і якість групового результату, а не знання окремих членів групи [24].

Другий напрям досліджень розвивального потенціалу групової навчальної діяльності в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології становлять роботи з вивчення впливу різних способів групування суб'єктів учіння на розв'язання і перенесення способів розв'язання проблемних завдань. Перші спостереження з цієї проблеми було зроблено ще 20-30-х рр. XX ст. (Р. Біллер, Р. Хартілл і ін.).

Спостерігаючи за роботою учнів на заняттях і по-різному групуючи їх для виконання навчальних завдань, дослідники помітили, що групування учнів за здібностями, яке дотепер практикується в школах США, не впливає на підвищення успішності навчання. Подальші дослідження ставили метою визначити, який спосіб групування є оптимальним і яка порівняльна ефективність індивідуальної і групової навчальної роботи. Порівнювалася ефективність індивідуальної роботи і роботи в парах і четвірках, як однорідних, так і змішаних за статтю і здібностями [17], [19]. Незважаючи на неоднозначність конкретних результатів, один висновок був спільним: малоздібні учні краще навчаються в змішаних парах. Для пояснення цього факту була висловлена гіпотеза, що між здібними і нездібними учнями, які працюють в умовах співробітництва, встановлюються стосунки «вчитель – учень». Подальші експериментальні дослідження підтвердили цю гіпотезу [21], [28].

Пізніше вдалося визначити параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на успішність навчання в умовах співробітництва:

1) успішність спільного навчання знижується, якщо члени групи не одержують відповіді на свої запитання (або одержують правильну відповідь без необхідних пояснень);

2) пояснення навчального матеріалу і способів розв'язання задач позитивно впливає на успішність як того, хто пояснює, так і того, хто одержує пояснення;

3) характер групової взаємодії й успішність навчання значною мірою визначаються складом групи та індивідуальними особливостями її членів: в однорідних групах більше запитань залишається без відповіді, ніж у змішаних; екстраверти частіше не відповідають на звернені до них запитання, ніж інтроверти, і т.д. [29], [30].

Узагальнюючи результати цього напряму досліджень, можна сказати, що в них вивчається лише один спосіб організації навчального співробітництва – взаємне навчання. Як і в соціально-психологічних дослідженнях, навчальне співробітництво спеціально не організовується (якщо не вважати інструкції), і його спеціально не навчають.

Третій напрям досліджень розвивального потенціалу групової навчальної діяльності в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології становлять роботи, спрямовані на розробку загальних методичних стратегій навчального співробітництва. Здійснювані у руслі цього напряму дослідження безпосередньо зорієнтовані на педагогічну практику і проводяться з метою обґрунтування й експериментальних перевірки різних форм навчання, заснованих на груповому співробітництві. Велика увага приділяється розробці різних варіантів взаємного навчання. Так, наприклад, К. Сміт [27] запропонував метод взаємного навчання, названий «навчанням у партнерстві». У перший день занять учням пропонується тест для визначення рівня їхніх знань з предмету. Залежно від результатів вони розділяються на пари «сильний – слабкий» або «середній – середній». Учитель пояснює, що кожен може працювати зі своїм партнером у будь-який час, якщо виникне необхідність. Заняття, як правило, починається з того, що учні обговорюють у парах усе, що вони не зрозуміли. Потім учитель відповідає на питання, з якими учні не впоралися самі. Далі заняття може проводитися будь-яким зручним для учителя способом, але при неухильному дотриманні двох правил: 1) учням дозволяється обговорювати з партнером навчальний матеріал тоді, коли вони вважають це необхідним; 2) учням виділяється час на уроці для обговорення нового матеріалу з партнером, якщо учитель вважає це доцільним. Зазначена методика була випробувана на матеріалі навчання математики в коледжі та в середній школі і дала позитивні результати.

Інший варіант взаємного навчання був запропонований С. Фрайзером [15]. У першій серії експериментів кожен студент семінарської групи коледжу одержував партнера з тієї ж групи. При цьому слабо встигаючі студенти об'єднувалися з більш успішними. Партнерів заохочували спільно готуватися до занять і контролювати роботу один одного, причому спільна робота повинна була відбуватися за межами аудиторії, а не під час навчальних занять. Як показало спостереження, партнери працювали разом над навчальним матеріалом у середньому всього 7 хв. на тиждень, однак експеримент дав позитивні результати. У другій серії експериментів порівнювалася успішність індивідуального навчання в групах по двоє, троє і четверо студентів. Ця серія підтвердила доцільність застосування взаємного навчання в коледжі. При цьому не було виявлено залежності між кількісним складом групи й успішністю навчання.

Автори виокремлюють два основні фактори, які, на їхню думку, сприяють успішності взаємного навчання: мотивуючий ефект спільного навчання з ровесниками і можливість обговорити матеріал з партнером, що сприяє його більш глибокому розумінню.

Оригінальні методики навчального співробітництва розроблені науковцями університету Джона Хопкінса [14], [25], [26]. Їхні автори вважають, що співробітництво може сприяти підвищенню успішності студентів лише в поєднанні з суперництвом. Однак поняття «співробітництво» вживається у цьому контексті не в своєму прямому значенні. Під ним розуміється така форма спільного навчання, коли студенти працюють індивідуально, але отримані ними оцінки йдуть у фонд команди, членами якої вони є.

Одна з методик групового навчання, розроблена в університеті Джона Хопкінса, була названа «учнівські команди». За цією методикою командні бали нараховуються на основі результатів контрольних робіт, які проводяться два рази на тиждень і виконуються індивідуально. Потім контрольні роботи однаково встигаючих студентів порівнюються між собою, і краща отримує максимальну кількість балів, незважаючи на кількість помилок у ній. У результаті кожен, навіть найслабкіший студент здатний принести максимальну кількість балів своїй команді. Таким чином, методика включає, на думку авторів, обидва компоненти, необхідні для підвищення успішності: співробітництво і порівняння з рівними, іншими словами, конкуренцію.

Однак, як уже зазначалося, співробітництво передбачає спільну роботу над виконанням навчального завдання, спілкування і взаємодію в процесі його розв'язання. Описана вище методика не відповідає цьому критерію. Крім того, викликає сумніви виховна доцільність оцінювання вищим балом поганих робіт невстигаючих студентів з тієї лише причини, що з усіх поганих робіт їхня була найкращою.

У зарубіжній педагогіці широко вивчаються можливості застосування навчального співробітництва у вищій школі. Зокрема, у дослідженнях Е. Маклінтока і Дж. Сонквіста [20] студенти коледжу в першій серії експериментів спільно готувалися до залікової контрольної роботи, у другій серії – виконували групове завдання, яке передбачало спільне написання реферату й одержання загальної оцінки. Як показали результати, спільна підготовка до контрольної роботи ніяк не позначилася на її результатах. Разом з тим колективно написані реферати були значно змістовнішими, ніж підготовлені індивідуально. При цьому груповий продукт часто був кращим, ніж можна було б очікувати від найбільш здібного студента в групі. Таким чином, як показав цей експеримент, групове рішення може бути кращим від індивідуального в тих випадках, коли роботу можна розділити на частини і застосувати розподіл праці.

Змістовний огляд способів організації навчального співробітництва у вищих навчальних закладах США і Великобританії поданий у книзі Дж. Раддака «Навчання через дискусію в малій групі» [22]. Основна увага в ній приділяється роботі семінарських груп у коледжі. При традиційному навчанні семінар веде викладач, який задає запитання, коментує, підводить підсумки, заохочує студентів до дискусії. В умовах навчального співробітництва картина істотно інша: викладач може взагалі не бути присутнім на семінарі або брати у ньому участь лише протягом деякого часу.

Сучасні дослідники виділяють три основні підходи до організації навчального співробітництва. Так званий синдикатний метод передбачає, що велика група студентів (як правило, цілий курс) розбивається на підгрупи по 4-6 осіб. Ці групи працюють протягом семінару, виконуючи визначені колективні завдання. Через якийсь час курс збирається разом для обговорення результатів роботи підгруп. Навчання за синдикатним методом передбачає дві стадії. На стадії дослідження члени синдикату працюють спільно над виконанням завдання. Викладач у цей час ходить по аудиторії, задаючи студентам запитання, які перевіряють, наскільки правильно вони зрозуміли проблему. Після виконання завдання студенти готують усний або письмовий звіт, який пропонується для групового обговорення. На стадії закріплення влаштовується спільне обговорення результатів роботи синдикатів або викладач узагальнює ці результати у своїй лекції. Потім цикл повторюється.

Засвоєння матеріалу під час застосування синдикатного методу характеризується деякими особливостями. По-перше, структура і обсяг навчального матеріалу визначаються лише в загальному вигляді, що надає студентам певну свободу дослідницької діяльності. Остаточні визначення даються викладачем на стадії закріплення. По-друге, студенти набувають досвіду активного співробітництва під час виконання навчального завдання, досвіду аналізу, класифікації та синтезу матеріалу, необхідного для виконання завдання. Відбувається не просте засвоєння готового, а активне формування думок і підходів, що сприяє розвитку самостійності суджень. Індивідуальне розуміння матеріалу збагачується думками і досвідом інших членів синдикату, що сприяє породженню нових ідей.

Інший підхід до організації навчального співробітництва в коледжі передбачає розподіл семінарської групи для виконання часткових завдань. Групова робота може займати частину семінару, весь семінар або навіть кілька занять підряд. Після цього кожна підгрупа ділиться з усією групою результатами своєї роботи. На відміну від синдикатного методу основна робоча одиниця тут – уся семінарська група, підгрупи організуються лише в разі потреби. Основні функції викладача полягають у тому, щоб підводити підсумки, давати необхідні роз'яснення, пропонувати і пояснювати нові завдання.

При третьому підході вся семінарська група проводить половину занять з викладачем, половину – без нього. При зустрічах з викладачем обговорюється робота, яку група виконала самостійно, і планується наступне самостійне заняття.

Дж. Раддак підкреслює, що в умовах сучасного навчання, орієнтованого на суперництво, навчати студентів співробітництва не менш важливо, ніж навчати конкретних знань. В її книзі подаються методичні рекомендації з організації співробітництва в підгрупах, правила ведення дискусії, а також

пропонується програма експериментального вступного курсу, спрямованого на навчання студентів співробітництва [22].

Як бачимо, проблематика навчального групового співробітництва викликає значний інтерес у закордонних дослідників. Більшість із них вбачає у навчальному співробітництві один з ефективних засобів формування навчальної мотивації студентів. Багато дослідників відзначають, що під час вибору форм навчання необхідно брати до уваги насамперед їхні емоційні результати, вплив на особистісний розвиток, формування мотиваційної сфери суб'єктів навчальної діяльності. У цьому відношенні форми навчального співробітництва значно перевершують традиційне навчання, яке має переважно індивідуальний характер.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що групова навчальна взаємодія має значні потенційні можливості щодо формування професійно важливих комунікативних умінь і розвитку навчальної мотивації студентів. Такі можливості забезпечуються: реалізацією природного прагнення суб'єктів навчання до спілкування та співробітництва (комунікативний мотив), стимулюванням взаємної пізнавальної активності в ситуації діалогічної взаємодії партнерів по спільному розв'язанню навчально-пізнавальних завдань (пізнавальний мотив), формуванням стосунків відповідальної залежності між студентами (мотив обов'язку); моделюванням типових комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності студентів (професійний мотив); створенням можливостей для індивідуалізації та самостійного вибору студентами рівня складності навчальних завдань (мотив досягнення); опосередкованим характером педагогічного керівництва груповою діяльністю та забезпеченням суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі (мотив самодетермінації).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених груповій навчальній діяльності, свідчить, що її застосування у вищих навчальних закладах може сприяти активізації пізнавальної діяльності, підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню умінь соціального партнерства, розвитку комунікативної компетентності. Навчання у малих групах сприяє також розвинуту у студентів мовленнєвих і організаторських умінь, творчих здібностей, критичного мислення, креативності, уміння розв'язувати проблеми тощо.

**Література**

1. Барменкова О.И. Эффективные приемы обучения английскому языку: Пособие для учителя /О.И.Барменкова. – Пенза, 1997. – 128 с.
2. Буренкова О. М. Педагогические условия эффективности группового обучения в высших учебных заведениях США: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М.Буренкова. – Казань, 2000. – 18 с.
3. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
4. Каждан И. И. Формирование дидактических умений у будущих учителей начальных классов в групповой форме обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И.Каждан. – Калининград, 1997. – 16 с.
5. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
6. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: Пособие по спецкурсу / В.В.Котов. – Рязань, 1977. – 100 с.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й.Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 63 с.
8. Лийметс Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения / Х.Й.Лийметс // Советская педагогика и школа. – V. – Тарту, 1971. – С. 29-57.
9. Нагорная Г.И. Роль и место группового общения при обучении устной речи на иностранном языке // Состояние и перспективы реализации коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам. – Иркутск: ИГУ, 2000. – С. 100-105.
10. Фролова Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 1999. – 23 с.
11. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 149-156.
12. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
13. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К.: Станіца, 1999. – 245 с.
14. De Vries D. L., Slavin R. E., Edwards K. J. Biracial learning teams and race relations in the. classroom: Four field experiments using teams-games- tournament // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(3). – P. 356-362.
15. Fraser S. C. et al. Two, three or four heads are better than one: Modification of college performance by peer monitoring // J. Educat. Psychol. – 1977. – V. 69(2). – P. 101-108.
16. Johnson D. W,. Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs. – N. Y., 1975. – 214 p.
17. Johnson D. W. The social psychology of education. – N. Y., 1970. – 314 p.
18. Kelley H. H.. Thibaut L. Group problem solving // Handbook of Social Psychology. V. 4. – N. Y., 1969. – P. 185-201.

19. Laughtin P. R., Doherty M. A. Discussion vs. memory in cooperative groups concept attainment // J. Educat. Psychol. – 1967. – V. 58. – P. 123-128.
20. McClintock E., Sonquist J. A. Cooperative task-oriented groups in a college classroom: A field application // J. Educat. Psychol. – 1976. – V. 68(5). – P. 588-596.
21. Peterson P. L., Janicky T. C., Swing S. R. Ability X treatment interaction effects on children's learning in large-group and small-group approaches // Psychol. Abstracts. – 1982. – V. 68(2). – P. 43-75.
22. Rudduck J. Learning through small group discussion. – Guilford, 1979. – 137p.
23. Ryan F. L., Wheeler R. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game // J. Educat. Res. – 1977. – V. 70(6). – P. 295-299.
24. Slavin R. E. Classroom reward structure: An analytical and practical review // Rev. of Educat. Res. – 1977. – V. 47. – P. 633-650.
25. Slavin R. E. Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(4). – P. 532-546.
26. Slavin R. E., Tanner A. M. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning // J. Educat. Res. – 1979. – V. 72(5). – P. 294-298.
27. Smith C. C. Partner learning: Peer tutoring can help individualization // Educat. Leadership. 1977. V. 34. P. 361-363.
28. Webb N. M. Peer interaction and learning in cooperative small groups // Psychol. Abstracts. – 1983. – V. 69(2). – P. 44-96.
29. Webb N. M. Student interaction and learning in small groups // Psychol. Abstracts. – 1983. – V. 69(5). – P.11-24.
30. Wheeler R., Ryan F. L. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities // J. Educat. Psychol. – 1973. – V. 65(3). – P. 402-407.

## References

1. Barmenkova O.I. Effektivnyye priyemy obucheniya angliyskomu yazyku: Posobiye dlya uchitelya /O.I.Barmenkova. – Penza. 1997. – 128 s.
2. Burenkova O. M. Pedagogicheskiye usloviya effektivnosti gruppovogo obucheniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh SShA: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kazan. 2000. – 18 s.
3. Haluziak V. M. Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 35. – Vinnytsia, 2011. – S. 203-210.
4. Kazhdan I. I. Formirovaniye didakticheskikh umeniy u budushchikh uchiteley nachalnykh klassov v gruppovoy forme obucheniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kaliningrad. 1997. – 16 s.
5. Kollektivnaya uchebno-poznavatelnaya deyatelnost shkolnikov / Pod red. I.B.Pervina. – M.: Pedagogika. 1985. – 144 s.
6. Kotov V.V. Organizatsiya na urokakh kollektivnoy deyatelnosti uchashchikhsya: Posobiye po spetskursu. – Ryazan. 1977. – 100 s.
7. Liymets Kh.Y. Gruppovaya rabota na uroke. – M.: Znaniye. 1975. – 63 s.
8. Liymets Kh.Y. Mesto gruppovoy raboty sredi drugikh form obucheniya / Sovetskaya pedagogika i shkola. – V. – Tartu. 1971. – S. 29-57.
9. Nagornaya G.I. Rol i mesto gruppovogo obshcheniya pri obuchenii ustnoy rechi na inostrannom yazyke // Sostoyaniye i perspektivy realizatsii kommunikativnogo podkhoda pri obuchenii inostrannym yazykam. – Irkutsk: IGU. 2000. – S. 100-105.
10. Frolova E. V. Formirovaniye umeniya organizatsii uchebnoy raboty s uchashchimisya v malykh gruppakh v razvivayushchem obuchenii u budushchikh uchiteley nachalnykh klassov: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Chelyabinsk. 1999. – 23 s.
11. Tsvetkova T.K. Issledovaniye uchebnogo sotrudnichestva v pedagogicheskoy psikhologii SShA // Voprosy psikhologii. – 1989. – №2. – S. 149-156.
12. Tsukerman G.A. Zachem detyam uchitsya vmeste. – M.: Znaniye. 1985. – 80 s.
13. Yaroshenko O.H. Problemy hrupovoi navchalnoi diialnosti shkoliariv: dydaktyko-metodychnyi aspekt. – K.: Stanitsa, 1999. – 245 s.
14. De Vries D. L., Slavin R. E., Edwards K. J. Biracial learning teams and race relations in the. classroom: Four field experiments using teams-games- tournament // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(3). – P. 356-362.
15. Fraser S. C. et al. Two, three or four heads are better than one: Modification of college performance by peer monitoring // J. Educat. Psychol. – 1977. – V. 69(2). – P. 101-108.
16. Johnson D. W,. Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs. – N. Y., 1975. – 214 p.
17. Johnson D. W. The social psychology of education. – N. Y., 1970. – 314 p.
18. Kelley H. H.. Thibaut L. Group problem solving // Handbook of Social Psychology. V. 4. – N. Y., 1969. – P. 185-201.
19. Laughtin P. R., Doherty M. A. Discussion vs. memory in cooperative groups concept attainment // J. Educat. Psychol. – 1967. – V. 58. – P. 123-128.
20. McClintock E., Sonquist J. A. Cooperative task-oriented groups in a college classroom: A field application // J. Educat. Psychol. – 1976. – V. 68(5). – P. 588-596.
21. Peterson P. L., Janicky T. C., Swing S. R. Ability X treatment interaction effects on children's learning in large-group and small-group approaches // Psychol. Abstracts. – 1982. – V. 68(2). – P. 43-75.
22. Rudduck J. Learning through small group discussion. – Guilford, 1979. – 137p.
23. Ryan F. L., Wheeler R. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game // J. Educat. Res. – 1977. – V. 70(6). – P. 295-299.

24. Slavin R. E. Classroom reward structure: An analytical and practical review // Rev. of Educat. Res. – 1977. – V. 47. – P. 633-650.
25. Slavin R. E. Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(4). – P. 532-546.
26. Slavin R. E., Tanner A. M. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning // J. Educat. Res. – 1979. – V. 72(5). – P. 294-298.
27. Smith C. C. Partner learning: Peer tutoring can help individualization // Educat. Leadership. 1977. V. 34. P. 361-363.
28. Webb N. M. Peer interaction and learning in cooperative small groups // Psychol. Abstracts. – 1983. – V. 69(2). – P. 44-96.
29. Webb N. M. Student interaction and learning in small groups // Psychol. Abstracts. – 1983. – V. 69(5). – P.11-24.
30. Wheeler R., Ryan F. L. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities // J. Educat. Psychol. – 1973. – V. 65(3). – P. 402-407.

**УДК 378.016:811.161.2’38**

## ПРИНЦИП АВТЕНТИЧНОСТІ В НАВЧАННІ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

**А. С. Попович**

**orcid.org/0000-0002-3428-9717**

*У статті проаналізовано сучасні площини використання принципу автентичності в навчанні стилістики майбутніх учителів української мови та літератури. Вихідні варіанти текстів (рукописи й авторизовані першодруки) уможливлюють аналіз студентами «руху авторового тексту» й вивчення мовної особистості письменника, його ідіолекту. Визначено етапи виконання порівняльно-стилістичного аналізу основного й канонічного (остаточного) текстів. Запропоновано вправи для роботи з автентичними текстами, а також ситуативні завдання й рольові ігри, що зреалізовують автентичне спілкування.*

***Ключові слова**: принцип автентичності, українська мова, методика навчання стилістики, вища школа, автентичний текст, автентичне спілкування.*

## PRINCIPLE OF AUTHENTICITY IN STUDY OF STYLISTICS OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

**A. S. Popovych**

*Today, the new paradigm of education requires the application of modern principles of teaching Ukrainian language stylistics in higher school. Therefore, at the time, the use of the principle of authenticity, embodied in such areas as «authentic text» and «authentic communication».Due to the diversity of work on artistic text at classes, emphasis is placed on the deliberate choice of the main source of the text. First of all, the teacher should get acquainted with the creative and censored history of the text and determine its quality. Only the original versions of texts (manuscripts and authorized first-prints) make it possible to analyze the «movement of the author's text» and to study the linguistic personality of the writer, his idiolect. Students comprehend obscure words and separate structural elements, reveal the language depths and possibilities of the Ukrainian language during the process of analysis of authentic texts. Tasks for exercises provide an explanation of the features of clarification of verbal images; analysis of artistic and expressive linguistic means and comparison of created verbal images and the presence of subtext; elucidation of linguistic and aesthetic importance of the first print and autograph of a new edition; a comparison of the stylistic features of the first print and the main text and a description of the positive aspects of the history of the text.The implementation of the comparative-stylistic analysis of the main text and the canonical (final) makes it possible to interpret the linguistic means used to expand the scope of the writer's artistic thinking, and the linguistic features of the perfection of artistic-figurative structures, the accuracy of the use of the word, semantic filling of verbal images, semantic tones, linguistic-emotional load, etc. Determine the phases of this work.*

*Authentic communication – reproduction of various real speech situations in classes of stylistics, which relevant for future student's communication – in pedagogical activities (communication with colleagues – teachers, students of different age groups, with administration) and in different life situations. This communication is realized through the use of situational exercises and tasks and role-playing games.*

***Keywords:** the principle of authenticity, Ukrainian language, the methodology of teaching stylistics, higher school, authentic text, authentic communication.*

Навчання стилістики української мови у вищій школі – цілісна, динамічна й відкрита система, яка взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (мовознавчі, літературознавчі, лінгводидактичні дисципліни, виробнича практика, науково-дослідна робота тощо) і спрямована на досконале володіння

**© А. С. Попович**

теоретичними аспектами стилістики, набуття стилістичної компетентності й досягнення найвищого рівня результативності.

У методиці навчання стилістики є компоненти, які взаємопов'язані між собою й утворюють цілісність, – мета і завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми й результати навчання. Принципи навчання є фундаментом процесу вивчення стилістики української мови у вищих навчальних закладах, регулюють його й охоплюють усі сторони освітньої діяльності.

Беззаперечним є те, що принципи навчання історично зумовлені, окремі з них подеколи можуть утрачати значущість. Сьогодні триває «перебудова змісту принципів, які зберегли своє значення в нових умовах», а також «з'являються нові принципи, у яких відбиваються нові вимоги суспільства до навчання» [8, с. 444]. Відтак нова парадигма освіти потребує застосування сучасних принципів навчання.

В українській лінгводидактиці вищої школи принципи навчання студіювали З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, В. Мельничайко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Семеног, Т. Симоненко, Н. Тоцька й інші.

Організація вивчення стилістики у вищій школі потребує вдумливого підходу до відбору принципів навчання та їх наукового обґрунтування й визначення методичних шляхів реалізації. Принципи навчання стилістики або вивчення окремих стилістичних аспектів спорадично потлумачили українські й зарубіжні дослідники (Л. Алєксєєва, Г. Атласова, Н. Баранник, В. Бадер, Л. Кантейкіна, Ж. Капенова, О. Корякіна, Л. Кратасюк, І. Кучеренко, Ф. Литвинко, В. Луценко, М. Марун, Ю. Мельничук, Л. Муріна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Преликова, Н. Сіранчук, Л. Сугейко, Т. Чижова, Н. Янко й інші). Поза увагою лінгводидактів залишилися окремі сучасні принципи навчання української мови.

**Мета нашої статті** – проаналізувати аспекти використання принципу автентичності на заняттях зі стилістики української мови у вищій школі.

Принцип автентичності активно використовується в методиці вивчення іноземних мов для формування іншомовної комунікативної компетентності (Н. Грицик, Ю. Дегтярьова, Н. Ленюк, Н. Михайлова, О. Тарнопольський й інші) та зреалізовується в трьох аспектах: вибір автентичних матеріалів, використання автентичної методики, створення автентичного спілкування в автентичному середовищі (автентичні моделі професійної комунікації).

О. Тарнопольський переконаний у важливості автентичності навчальних матеріалів, тому зараховує принцип автентичності до загальних принципів навчання іноземної мови [10]. Цей принцип вимагає використання тільки автентичних матеріалів у навчальному процесі з іноземної мови. У науково-методичній літературі знаходимо терміни «автентичність навчального процесу», «ситуативна автентичність», «особистісна автентичність», «соціальна автентичність», «навчальна автентичність», «методична автентичність» й інші.

Сьогодні в методиці навчання української мови, зокрема вивченні стилістики майбутніми учителями-словесниками принцип автентичності набуває актуальності його застосовують в площинах «автентичний текст» і «автентичне спілкування» (див. рис. 1).

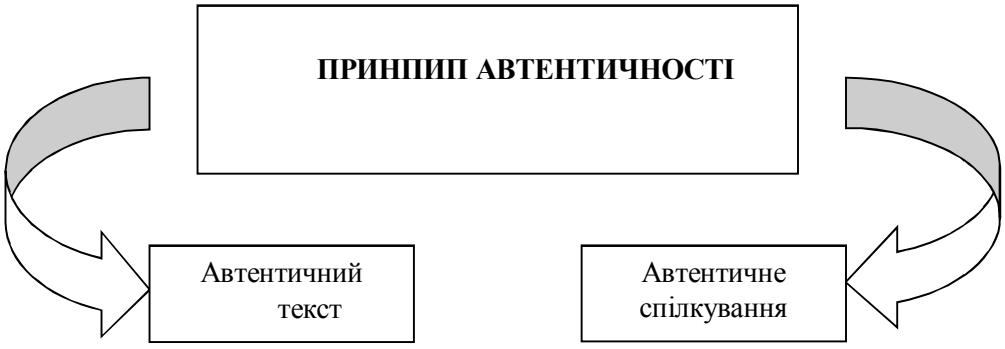



*Рис 1. Реалізація принципу автентичності на заняттях зі стилістики у вищій школі.*

У лексикографічних джерелах автентичний текст (грец. *authentikos – справжній* і лат. *textum – тканина, зв'язок, будова*) тлумачать як «оригінальний, достовірний текст певного письменника, що визначається при зіставленні першоджерел, видань, засвідчених волею автора, його попередніх публікацій та автографів» [6, с. 19], як «точний текст художніх творів певних авторів» [7, с. 12]. Почасти автентичність тексту набуває важливого значення, а надто за умови виникнення сумнівів про достеменність певного твору [6, с. 19].

Ж. Горіна під автентичними текстами розуміє «тексти, створювані носіями української мови, які є часткою їхньої культури, а відтак, містять не лише лінгвістичну, а й екстралінгвістичну інформацію

практично з усіх сфер життя суспільства, демонструючи функціонування мови як засобу комунікації в природному оточенні» [2, с. 212]. Отож автентичний текст – це не лише текст художнього стилю, а й публіцистичного (зокрема, тексти засобів масової інформації) та розмовного стилів (наприклад, діалектне мовлення).

На заняттях зі стилістики української мови рекомендують звертати особливу увагу на зв'язні тексти художніх творів, передбачені для вивчення на уроках української літератури в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. О. Блик переконана, що це «сприятиме набуттю мовно-стилістичних навичок та вмінь, потрібних майбутньому вчителю-словеснику в його педагогічній роботі» [9, с. 4-5].

Сьогодні актуалізувалася вимога використання автентичних текстів (зокрема текстів художнього стилю – текстів письменників), у яких «зреалізована мовна діяльність носія ідіолекту, та моделювання мовного довкілля, яке впливало (могло впливати) на досліджуване індивідуальне мовлення та формування рис тексту» [3, с. 16].

Зважаючи на різноаспектність роботи з художнім текстом на заняттях зі стилістики, викладачеві необхідно виважено здійснювати вибір основного джерела тексту. Він має ознайомитися з творчою та цензурною історією тексту й визначити його якість. Не завжди останнє прижиттєве видання художніх творів письменника найбільш якісне, позаяк «зовсім не брали до уваги те, що зміни, поправки, внесені письменником у цей останній текст, часто були вимушеними, нав'язаними цензурою або видавничими редакторами, знову ж таки, з міркувань цензурного характеру або ідеологічних, були виявом насильства над творчою волею автора» [1, с. 61-62]. Подеколи воно містить самочинність цензури, ідеологічне коригування творів, помилки, технічні недогляди, редакторські зміни, помилки працівників, які набирають текст, тощо. Тому цілком слушно П. Гриценко порушує питання про вивчення поняття «якість тексту», яке вважає базовим в ідіолектології, адже важливо досліджувати вихідні варіанти текстів – рукописи й авторизовані першодруки, аналізувати «рух авторового тексту» [3]. Відтак ми позбудемося викривленого уявлення й дезорієнтації про певні тексти.

Дослідники говорять про канонічний текст, що «постає внаслідок очищення основного тексту від будь-яких похибок, нашарувань неавторського характеру, які могли трапитися у процесі переписування або друкування. Інакше кажучи, канонічний – це критично перевірений основний текст твору, який має стати еталонним для всіх видань» [1, с. 75].

В українську літературу повернулися твори, автори яких були репресовані в 20-30-их та 70-их рр. XX століття, а також тексти, що в добу їхнього творення не були надруковані через заборони й ті створені українцями діаспори [5, с. 240]. Розпочатий і триває процес перевидання класичних творів українських письменників, у яких усуваються редакторські правки, та які відтворюють рукописи й прижиттєві першодруки майстрів пера. Аналізуючи на заняттях автентичні тексти, студенти долають незрозумілість окремих слів, структурних елементів, відкривають мовні глибини, гармонію та безмежжя можливостей української мови [4, с. 25]. Доцільно використовувати повне зібрання творів Тараса Шевченка, у якому «Історія тексту встановлена за всіма наявними і приступними рукописними та друкованими джерелами і служить ґрунтом для визначення дефінітивного тексту (остаточної, чи останньої, редакції) та побудови повного (наскільки дозволяють наявні джерела) генеалогічного зведення інших редакцій та варіантів кожного твору і всієї творчості поета в цілому» [11, с. 70]. Сьогодні побачили світ факсимільні видання й перевидання творів Панаса Мирного, які точно відтворюють першодруки.

Студентам пропонуємо виконувати такі завдання:

1. Поясніть особливості уточнення словесних образів в оповіданні Панаса Мирного «П'яниця». Чи посприяли зміни художньому вдосконаленню тексту?

*Бліде, як з крейди → як з крейди вистругане; мати колись невеличку покійну хатину → мати свою невеличку хатину, тиху-спокійну; ціле море думок, картин → ціле море думок та гадок, безкрая черідка картин; таких же молодих, як і він, паничиків → молодих та безжурних паничів; у виводі і голосі пера → у скрипучих заводах пера; забриніла якось сумно → забриніла сумно-сумно; заглядаючи у його душу → заглядаючи у його сирітську душу; молоко коло губів → молоко материне коло губів; почала рачкувати → немощна стара почала рачкувати; то зачервоніється, то сльози заблищать на гарних віях → то зашариється, то сльози заблищать на довгих віях.*

2. Простежте «рух» тексту повісті Панаса Мирного «Товариші». Проаналізуйте художньо-виражальні мовні засоби, порівняйте створені словесні образи й наявність підтексту. Зробіть висновки про мовно-естетичну вартість першодруку й автографа нової редакції.

| Першодрук | Автограф нової редакції |
|---|---|
| ...якби були усі рівні. Отже, поки цього ще немає то я нічого і не кажу про се! | ...коли б усі були рівні, – почав Жук. – Отже, коли цього ще немає, то я його й не чіпаю. |
| Завжди будуть розумні люде і середні люде... | Завжди будуть поміж людьми викидатись і |

| | |
|---|---|
| Розумні завжди будуть правити середніми. | розумніші від других і удатніші. Вони-то і будуть правити громадою. |
| ...не знайти тобі теплого привіту... Бач, який холод навкруги! | ...не знайти тобі теплого привіту своїм одиноким думкам. Бач, яким холодом навкруги дише! |
| ...книжка, котру часто читав Петрові Жук і котру у його взяв надзиратель. | ...книжка, котру не раз читав Петрові Жук і котру витрусив у його надзиратель. |
| ...Жука вже немає – і не буде. | ...Жука вже нема і не буде. Таки здобувся свого... А й огнем же грав! – вимовив він, зітхнувши. |
| ...из которой вы черпали все идеи? | ...из которой вы черпали идеи о лучшем устройстве общества й справедливого распределения благ? |

3. Порівняйте зі стилістичного погляду першодрук і основний текст роману Г.Тютюнника «Вир». Чи можна вважати позитивною таку історію тексту? Доведіть свою думку за допомогою мовних засобів, використаних у текстах.

Першодрук*: «Село Троянівка гніздиться в долині. На північ від нього – Беєва гора, вкрита лісом, яри та байраки, на південь – заткана маревом рівнина, по якій в'ється полтавський шлях. Обіч нього на далеких обріях маячать хутори, пливуть і пливуть степами, як зелені острови по синьому морю».*

Основний текст*: «Село Троянівка гніздиться в долині. На північ від нього Беєва гора, покрита лісом, на південь – заткана маревом рівнина, по якій в'ється полтавський шлях. Обабіч шляху то тут, то там мріють у степу хутори, маячать на далеких обріях, як зелені острови по синьому морі».*

Студенти, виконуючи порівняльно-стилістичний аналіз основного й канонічного (остаточного) текстів, звертають увагу на мовні засоби розширення сфери художнього мислення письменника, мовні особливості вдосконалення художньо-образних структур, точність уживання слова, смислове наповнення словесних образів, смислові відтінки, мовно-емоційне навантаження тощо. Ця робота здійснюється за такими етапами:

1. Ознайомитися з уривком, поданим у першодруці й основному тексті та осмислити зміст.
2. Виокремити словесні образи, проаналізувати мовні засоби, за допомогою яких вони репрезентуються.
3. Потлумачити мовні засоби, за допомогою яких створюється підтекст, конотації та асоціації. Звернути увагу на точність і доречність слів.
4. Охарактеризувати стилістичні особливості поданих уривків на фонетично-стилістичному, лексично-стилістичному, фразеологічно-стилістичному, словотвірно-стилістичному, морфологічно-стилістичному й синтаксично-стилістичному рівнях. Визначити особливості образних засобів.
5. Висновкувати про естетично-художню вартість поданих уривків.

Мета автентичного спілкування – створення реальної автентичної комунікації на заняттях у вищому навчальному закладі або за його межами. Зокрема, це відтворення на заняттях зі стилістики різних реальних мовленнєвих ситуацій, які будуть актуальними для майбутнього спілкування студентів у педагогічній діяльності (автентичні професійно-педагогічні моделі комунікації), та в різних життєвих ситуаціях (автентичні побутові моделі комунікації) (див. рис. 2).

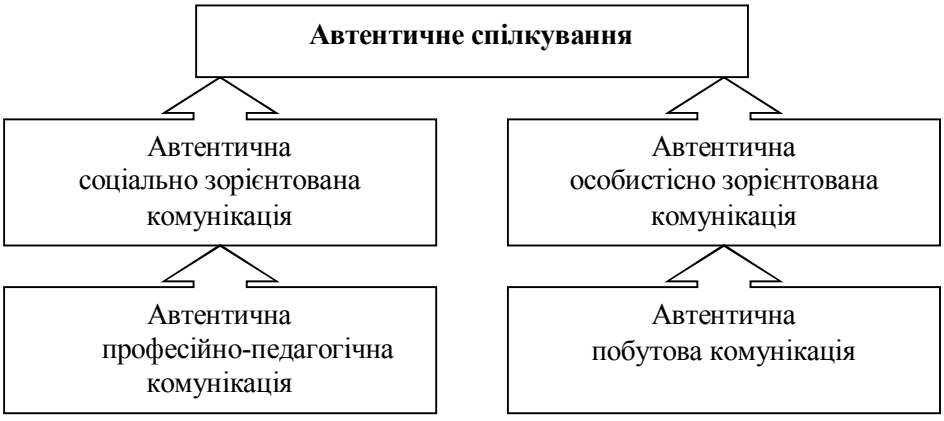



*Рис. 2. Моделі автентичного спілкування.*

Автентичне спілкування зреалізовується за допомогою використання ситуативних вправ і завдань та рольових ігор. Так, професійно-педагогічна комунікація повинна передбачати ситуації спілкування в площинах «учитель – учень», «учитель – група учнів», «учитель – колектив учнів», «учитель – учитель»,

«учитель – група вчителів», «учитель – колектив учителів», «учитель – представник адміністрації школи», «учитель – соціальний педагог (психолог)», «учитель – батьки учня» тощо.

Питання й завдання для обговорення мають бути актуальними й цікавими для студентів:

1. Відтворіть дискусію про сучасну реформу загальноосвітніх навчальних закладів, в якій беруть участь учителів різних предметів.

2. Підготуйте виступ на шкільній педагогічній нараді про педагогічний досвід роботи кращого вчителя України, вчителя фізики та астрономії Чернівецького міського ліцею №1 Пауля Пшенічка.

3. Відтворіть діалог учителя української мови та шкільного психолога про проблеми із концентрацією уваги учнів певного класу.

4. Укладіть план-конспект уроку з вивчення теми «Стилістична роль звуковідтворення в художніх текстах» і проведіть його у вишівській аудиторії.

5. Відтворіть розмову з батьками учня, який систематично не готується до уроків.

6. Запропонуйте варіанти розмови з адміністрацією загальноосвітньої середньої школи про Ваше працевлаштування, про обговорення проведеного Вами показового уроку, про організацію тижня «Української мови» тощо.

Цікавим є організація й проведення спільних із учителями й учнями загальноосвітніх середніх навчальних закладів круглих столів, конференцій, диспутів, дискусій тощо. Майбутні вчителі-словесники не лише навчаються добирати необхідні мовні засоби, що відповідають стилістичним нормам, але й вчаться помічати мовленнєві помилки одногрупників, які в подальшому аналізуються.

Побутова комунікація передбачає розв'язання різноманітних повсякденних питань і проблем. Тут комунікантами можуть бути мати, батько, дитина, чоловік, дружина, брат, сестра, сусід, друг, незнайома людина й інші. Студентам можна запропонувати відтворити діалоги стосовно різних життєвих ситуацій: Ваша дитина не хоче вранці вставати в дитячий садок; Ви хочете запропонувати подрузі піти на театральну виставу; Вам потрібно переконати чоловіка придбати певну річ; Ви розмовляєте з мамою про можливість продажу батьківського будинку в селі; Ви співчуваєте товаришеві через утрату ним місця роботи; Ви домовляєтеся із сестрою про організацію спільного сімейного свята; Ви просите сусіда подивитися за Вашим помешканням у Вашу відсутність тощо.

Отже, принцип автентичності цілком придатний для використання на заняттях зі стилістики української мови. Його застосування стосується таких аспектів, як автентичний текст і автентичне спілкування.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в потрактуванні інших сучасних принципів навчання стилістики у вищій школі.

## Література

1. Гончарук М. Проблема основного тексту прозових творів Панаса Мирного 1970-х років / Микола Гончарук // Спадщина : Літературне джерелознавство. Текстологія. – К., 2007. – Т. 3. – С. 57-94.

2. Горіна Ж. Д. Проблема автентичності тексту в аспекті культурологічно зорієнтованої лінгводидактики / Ж. Д. Горіна // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2005. – Вип. 39. – С. 211-215.

3. Гриценко П. Ідіолект і текст / Павло Гриценко // Лінгвостилістика : об'єкт – стиль, мета – оцінка : збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко / відп. ред. В. Г. Скляренко. – К., 2007. – С. 16-44.

4. Гриценко П. Українська мова : державна і державотворча / Павло Гриценко // Український інформаційний простір. – 2014. – Число 2. – С. 19-27.

5. Гриценко П. Ю. «Слово поза словником» : реєстр словника як проблема сучасної тлумачної лексикографії / П. Ю. Гриценко // Українська лексикографія в загальнослов'янському контексті : теорія, практика, типологія (м. Київ, Інститут української мови, 12–13 травня 2011 р.) / відп. ред. к. філол. н. І. С. Гнатюк. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. – С. 238-250.

6. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 1. – 608 с.

7. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.

8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения: ученик для вузов / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 576 с.

9. Стилістика української мови : програми педагогічних інститутів для студентів спеціальності 2102 «Українська мова і література» / укладач О. П. Блик. – К. : РНМКВСПО, 1980. – 18 с

10. Тарнопольський О. Б. Принципи побудови професійно орієнтованого підручника з англійської мови для факультетів психології / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 27-31.

11. Шевченко Т. Зібрання творів : у 6 т. / Тарас Шевченко; перед. слово І. М. Дзюби, М. Г. Жулинського. – К., 2003. – Т. 1: Поезія 1837-1847. – 784 с.

## References

1. Ghoncharuk M. Problema osnovnogho tekstu prozovykh tvoriv Panasa Myrnogho 1970-kh rokiv / Mykola Ghoncharuk // Spadshhyna : Literaturne dzhereloznavstvo. Tekstologhija. – K., 2007. – T. 3. – S. 57-94.
2. Ghorina Zh. D. Problema avtentychnosti tekstu v aspekti kuljturologhichno zorijentovanoji linghvodydaktyky / Zh. D. Ghorina // Zbirnyk naukovykh pracj Khersonsjkogho derzhavnogho universytetu. Pedaghoghichni nauky. – Kherson : KhDU, 2005. – Vyp. 39. – S. 211-215.
3. Ghrycenko P. Idiolekt i tekst / Pavlo Ghrycenko // Linghvostylistyka : ob'jekt – stylj, meta – ocinka : zbirnyk naukovykh pracj, prysvjachenyj 70-richchju vid dnja narodzhennja prof. S. Ja. Jermolenko / vidp. red. V. Gh. Skljarenko. – K., 2007. – S. 16-44.
4. Ghrycenko P. Ukrajinsjka mova : derzhavna i derzhavotvorcha / Pavlo Ghrycenko // Ukrajinsjkyj informacijnyj prostir. – 2014. – Chyslo 2. – S. 19-27.
5. Ghrycenko P. Ju. «Slovo poza slovnykom» : rejestr slovnyka jak problema suchasnoji tlumachnoji leksykoghrafiji / P. Ju. Ghrycenko // Ukrajinsjka leksykoghrafija v zaghaljnoslov'jansjkomu konteksti : teorija, praktyka, typologhija (m. Kyjiv, Instytut ukrajinsjkoji movy, 12–13 travnja 2011 r.) / vidp. red. k. filol. n. I. S. Ghnatjuk. – K. : Vydavnychyj Dim Dmytra Buragho, 2011. – S. 238-250.
6. Literaturoznavcha encyklopedija : u 2 t. / avt.-uklad. Ju. I. Kovaliv. – K. : VC «Akademija», 2007. – T. 1. – 608 s.
7. Literaturoznavchyj slovnyk-dovidnyk / R. T. Ghrom'jak, Ju. I. Kovaliv ta in. – K. : VC «Akademija», 1997. – 752 s.
8. Podlasyj I. P. Pedagogika. Novyj kurs : v 2 kn. Kn. 1. Obshhie osnovy. Process obuchenija: uchenik dlja vuzov / I. P. Podlasyj. – M. : Gumanit. izd. centr «Vlados», 1999. – 576 s.
9. Stylistyka ukrajinsjkoji movy : proghramy pedaghoghichnykh instytutiv dlja studentiv specialjnosti 2102 «Ukrajinsjka mova i literatura» / ukladach O. P. Blyk. – K. : RNMKVSPO, 1980. – 18 s
10. Tarnopoljsjkyj O. B. Pryncypy pobudovy profesijno orijentovanogho pidruchnyka z anghlijsjkoji movy dlja fakuljtetiv psykhologhiji / O. B. Tarnopoljsjkyj // Inozemni movy. – 2009. – № 1. – S. 27-31.
11. Shevchenko T. Zibrannja tvoriv : u 6 t. / Taras Shevchenko; pered. slovo I. M. Dzjuby, M. Gh. Zhulynsjkogho. – K., 2003. – T. 1: Poezija 1837-1847. – 784 s.

**УДК [37.015.31:316.647.5]:376/056.26**

# ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СОЦАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**О.В. Волошина, А.О. Бельдій**

*У статті розкрито особливості формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічної проблеми. Представлено ретроспективний аналіз ставлення суспільства до людей з психофізичними вадами. Розкрито сучасне трактування феномену «толерантність»; стадії процесу формування толерантності. Визначена роль особистості та професійної компетентності педагога у формуванні зазначеної якості. Проаналізовано досвід зарубіжних дослідників щодо формування толерантності в рамках реалізації ідей інклюзії.*

***Ключові слова**: іклюзивна освіта, толерантність, особа з особливими потребами, формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами.*

# FORMATION OF TOLERANCE TOWARDS PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

**O.V. Voloshina, A. A. Bel'dii**

*The article reveals peculiar features of tolerance towards people with special educational needs as a social-pedagogical problem. The retrospective analysis of society's attitude towards people with psychophysiological shortcomings is represented. The contemporary interpretation of the phenomenon «tolerance» and the stages in the process of tolerance formation are revealed. The role of a personality and professional competence of a teacher in the formation of the given feature is defined. The experience of foreign researchers about forming of tolerance under realization of the ideas of inclusiveness is characterized. Materials from English-language sites about the directions of work for forming a tolerant attitude towards people with special needs in the younger generation are presented as well as the features of the «month of the inclusive education», which is offered by Canadian teachers. In addition, the attention is paid to effective methods of conducting lessons in the inclusive space, which aim the development of skills of successful interaction.*

***Keywords**: inclusive education, tolerance, an individual with special needs, formation of tolerance towards people with special educational needs.*

Демократичні зміни в Україні, процес входження у світове економічне співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я, привели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум.

Однією з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах навчального закладу. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної, освіти інклюзивні навчальні заклади мають адаптувати програми і плани, форми й методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи Декларацію ООН про права людини, про права інвалідів, Конвенцію про права дитини та інші, наша держава взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав неповносправних, зокрема на здобуття освіти. Конституція України, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», окремі державно-правові акти спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку. У жовтні 2010 року в Україні затверджено „Концепцію розвитку інклюзивної освіти». Нині інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах країни.

Дослідженням питань інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір займалися багато вчених, зокрема: В. Бондар, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій,

**© О.В. Волошина, А.О. Бельдій**

О. Таранченко та інші. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності педагогів, пов'язаної з інклюзивним спрямуванням навчання і виховання.

**Мета статті** полягає в розкритті соціально-педагогічної проблеми формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами.

За період свого існування людська цивілізація пройшла тривалий і суперечливий шлях щодо формування ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Відношення до особливих дітей в процесі історичної еволюції людського суспільства було неоднозначним. Залежно від економічного розвитку суспільства, стану освіти, культури, науки і охорони здоров'я, суспільної свідомості по-різному вибудовувалася взаємодія з тими, хто мав порушення в розвитку. Людство пройшло складний багатовіковий шлях від нетерпимості, жорстокості щодо таких людей до співчуття, милосердя, захисту й безпосередньої матеріальної й моральної допомоги людям з фізичними й психічними недоліками. Проте у цих стосунках ніколи не спостерігалося співробітництва на рівних умовах.

Відомо, що головною проблемою особливої дитини є обмеження її зв'язків зі світом, контактів з однолітками та дорослими, доступу до культурних цінностей, якісної освіти. Також наразі актуальною є проблема негативного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку з боку однолітків, наявності фізичних і психічних бар'єрів, що заважають підвищенню якості освіти дітей з обмеженими можливостями. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюють сутнісну переструктуризацію ціннісних пріоритетів сучасної молоді, де домінують матеріальні статки, успіх, влада, кар'єра, благополуччя. Для значної частини підростаючого покоління характерними є рафінований інфантилізм, індивідуалізм. Отже, залишається проблемою формування емоційно-ціннісного ставлення молоді до людей з особливими потребами. У цьому контексті у зв'язку з розвитком у нас в країні інклюзивної освіти формування толерантності набуває особливого значення. Толерантність є першим щаблем не тільки до запобігання, але й до подолання стереотипів.

У педагогічній науці толерантність трактується як: 1) особистісна якість, ознака гуманної людини; 2) один із принципів гуманістичного виховання.

Основою толерантності у вихованні є:

- визнання прав інших людей на життя, волю, гідність;
- доброзичливе усвідомлення присутності у своєму соціальному оточенні представників інших культур;
- визнання й уміння цінувати різноманітні прояви людей;
- здатність бачити спільні цілі й інтереси, прагнення досягнути їх;
- визнання взаємозалежності людського існування [2, с. 912–913].

В. Лекторський пропонує чотири варіанти розуміння толерантності: «толерантність як байдужість»; «толерантність як можливість взаєморозуміння»; «толерантність як поблажливість»; «толерантність як збільшення власного досвіду і критичний діалог». Останній варіант дозволяє не тільки поважати позицію іншого, але й змінювати власну позицію в результаті критичного діалогу [3, с. 46–54]. Діалог, безпосередній контакт – це найкраще джерело інформації про інших, реальний шлях духовного й культурного зближення, інструмент розв'язання різних проблем. Крім того, це відкритість до спілкування, в основі якого лежить повага до особливостей іншого, його ідентичності.

Освіта, з одного боку, має розвивати людину як індивіда, а з іншого, формувати людину, яка вміє і бажає співіснувати з іншими; виховувати гуманні цінності. Освіта є тим соціальним інститутом, у межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка учнів, студентів як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати практичні навички толерантної взаємодії.

Інклюзивна освіта базується на методології, яка спрямована на розвиток особистості людини та визнає її унікальність, неповторність, право на реалізацію різних потреб в організації спільного життя зі здоровими однолітками. Провідним принципом інклюзивного освітнього середовища є готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістової та технологічної модернізації освітньої системи навчального закладу [1, с. 32].

Особиста роль у формуванні толерантності належить педагогу; від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, від переконань, поглядів залежить ефективність, продуктивність спілкування та спільної діяльності. Учні, студенти переймають від викладача не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя. Система професійної підготовки вчителя в цих умовах має відповідати вимогам гуманізації освіти, формуванню толерантної свідомості та поведінки самого педагога, що стають важливими характеристиками його професійної діяльності.

На наш погляд, реальність праці педагога з позиції толерантності визначає три аспекти розгляду: особистість викладача, який володіє толерантними якостями; прояв толерантності у професійній діяльності

та реалізація принципів толерантності в педагогічному спілкуванні. Усі ці три аспекти в єдності є передумовою, засобом та результатом формування толерантності підростаючого покоління.

Сучасний викладач має володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у спроможності на підставі зовнішніх проявів зрозуміти психічний стан іншої людини, повідомити про ефективні шляхи спілкування з цією людиною і на цій підставі організувати процес ділової взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності.

Толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в освітніх закладах. Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у формуванні норм поведінки; у готовності співпрацювати з учнями, батьками та колегами; в емоційній контактності, яка виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних конфліктних ситуаціях.

Творче використання принципу толерантності у процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин. Процес формування толерантності в учасників навчально-виховного процесу значною мірою залежить від гуманістичних принципів, які відображають його сутність. У психолого-педагогічних працях відомих педагогів, учених, зокрема: Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших чітко виокремлені основні гуманістичні принципи педагогічної взаємодії: ставлення до людини як найвищої цінності, повага її честі й гідності, визнання демократичних свобод щодо іншої культури, мови, віросповідання тощо. У цьому контексті розвиток толерантності у сфері освіти означає культивування відносин відкритості, зацікавленість у відмінностях, визнання різноманіття, а також уміння конструктивно усувати суперечності та долати протиріччя.

Як демократична цінність, яка має соціальне коріння, толерантність формується поступово, день за днем. Це складний, тривалий процес, що проходить такі стадії:

- загальна проінформованість про того, з ким встановлюються стосунки (особистість або група);
- формування позитивного ставлення про цю особистість/групу;
- спілкування шляхом обміну думками з виявленням спільного та відмінного;
- домовленість про взаємоповагу до відмінностей та ідентичності (етнічної, соціокультурної, індивідуальної, статевої), визначення принципів та умов спілкування, співробітництва і співіснування, виявлення спільного й відмінності;
- формування ефективних стосунків: перехід від етапу пасивності, від простого співіснування до етапу активності, спільної участі, кооперації, узаємодії.

Ми вважаємо, що дуже важливо, як саме організована робота в колективі, де є людина з особливими потребами, оскільки інклюзивним робить колектив не просто присутність такої дитини, а те, яким чином організована робота. Якщо учня, студента помістити в цей колектив і не проводити ніякої роботи, не допомагати іншим взаємодіяти, то ніякого результату від упровадження інклюзії не буде. Більш того, можуть бути прямо протилежні наслідки.

Вітчизняні педагоги активно використовують тренінги, дискусії, уроки Доброти, обговорення фільмів та інші засоби формування в підлітків шанобливого ставлення до інакшості. Пошук нових психолого-педагогічних засобів продовжується. У зв'язку з цим цікавим є досвід зарубіжних дослідників, оскільки реалізація ідей інклюзії в європейських країнах і США розпочалася раніше, ніж в нашій країні. У статті ми використали матеріали з англомовних сайтів.

Основними напрямами роботи щодо формування в підростаючого покоління толерантного ставлення до людей з особливими потребами вважають:

- формування розуміння поняття інвалідності;
- роз'яснення суті цього явища; розуміння, що обмежені фізичні можливості не є відображенням самої особистості людини;
- безпосередня робота і спілкування з людьми, які мають інвалідність;
- роз'яснення різних видів інвалідності, які дитина може зустріти в суспільстві, особливо серед однолітків;
- формування внутрішньої концепції соціальної рівності, незалежно від фізичних можливостей людей [5].

Для прикладу, заняття на тему: «Видатні люди з обмеженими фізичними можливостями». Дж. Браун зауважує: «Ви можете бути здивовані тим, що дискусія про знаменитих людей з обмеженими можливостями може набагато більше надихати і бути більш ефективною, ніж продумана доповідь педагога на тему інвалідності» [5]. Пропонують використовувати історії успіху президента США Франкліна Рузвельта, ученого Стівена Хокінга, музиканта Стіві Вандера. Кожен з них зміг досягти великих успіхів у

кар'єрі, незважаючи на інвалідність й упередження, що існують у суспільстві. Перегляд фільмів про успішних людей з особливими потребами допоможе зміцнити в підлітків розуміння того, що людина може досягти успіху, незважаючи на свої недоліки.

Поряд з широко відомими методами (дискусії, комунікативні тренінги, проектно-орієнтовані командні роботи, бесіди з дітьми та батьками) канадські педагоги пропонують використовувати як засіб формування толерантного ставлення до людей з особливими освітніми потребами «місяць інклюзивної освіти». По всій території Канади він відбувається в лютому і передбачає проведення в усіх навчальних закладах курсу занять для педагогів, батьків, дітей, студентів з підвищення рівня обізнаності в галузі інклюзивної освіти.

У підготовці та проведенні занять беруть участь фахівці різних асоціацій і соціальних служб щодо впровадження інклюзивної освіти в Канаді, безпосередньо викладачі, діти, що навчаються в школі, студенти й батьки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. «Місяць інклюзивної освіти» є ініціативою об'єднання «Інклюзивна освіта Канади», яка поєднує в себе безліч асоціацій, соціальних служб, окремих фахівців, професорів, консультантів в галузі інклюзивної освіти. Цим об'єднанням розроблені спеціальні плакати з інклюзивної освіти, що поширюють усі навчальні заклади країни, пропонують курси лекцій з інклюзивної освіти, її переваги та позитивні сторони. Упродовж цього місяця на сайті викладають різні відеосерії освітніх історій з питань цієї галузі, проводять он-лайн семінари і консультації.

На думку американського дослідника А. Мілсома, «педагоги зобов'язані допомагати дітям учитися співпрацювати, розуміючи, що тільки спільна робота й безпосереднє співробітництво можуть сформувати в дітей позитивні взаємини з однолітками з обмеженими можливостями. Викладачеві необхідно впроваджувати в заняття чітко структуровані елементи, спрямовані на розвиток навичок успішної взаємодії»[7]. Найбільш ефективно такі навички, на думку автора, розвивають проблемно-орієнтовані завдання, які виконують групами, у кожній з яких обов'язково є учні з обмеженими можливостями. Виконання загального завдання допомагає згуртувати колектив і мінімізувати акцент на обмеженості можливостей деяких учасників. Також передбачено активну роботу т'юторів з освіти дітей з типовим розвитком щодо проблем людей з особливими потребами, а також відпрацювання конкретних навичок узаємодії з такими людьми. Учений підкреслює, що саме спостереження дітей за коректним і доброзичливим ставленням викладача до людей з обмеженими можливостями є дієвим способом формування толерантного ставлення в підростаючого покоління.

Інший американський учений Л. Левінсон описує такий метод формування толерантного ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами, як проектно-орієнтована інклюзія, що припускає спільну роботу дітей над певним проектом упродовж тривалого періоду. К.А. Вілльямс [7] розробив конспекти уроків для інклюзивних класів, метою яких є згуртування учнів з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами, налагодження більш тісної взаємодії між усіма членами колективу, а також інформування про особливі потреби дітей в ігрових та інтерактивних формах.

На основі проведеного огляду зарубіжних публікацій можна зробити висновок, що для формування інклюзивної культури важливо використовувати комплекс психолого-педагогічних засобів, які стимулюють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти толерантності.

Отже, існуючі на сучасному етапі розвитку суспільства тенденції, пов'язані з необхідністю більш широкого входження дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум, актуалізують усвідомлення значення толерантності. Проблема виховання толерантності до людей з особливими освітніми потребами має об'єднати спеціалістів різних напрямів і рівнів: психологів, педагогів, керівників, а також представників різних вікових груп. При цьому виховання толерантності має бути спрямоване на формування в молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення та вираження суджень, які ґрунтуються на моральних цінностях.

**Література**

1. Волошина О.В. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища / О.В. Волошина // Особлива дитина. – № 1. – 2017. – С.31-40.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме/ В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
4. Сигал Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции (Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г.) [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73-79. – Режим доступу. – URL: http://books.google.ru.
5. Brown J. Creating awareness regarding disabilities; problems and challenges / J. Brown// Students for Disability Awareness. – 2013. – №9. – Режим доступа. – URL:http://www.wwusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problems-and-challenges.html.

6. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities / A. Milsom // Professional School Counseling Journal. – 2006. – №10(1). – P. 66-72.
7. Williams K.A. Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom / K. A. Williams. – Portland:Walch Publishing, 2000. – 121 p.

**References**

1. Voloshina O.V. PIdgotovka maybutnIh uchitelIv do navchalno-vihovnoYi roboti v umovah Inklyuzivnogo seredovischa / O.V. Voloshina // Osobliva ditina. – # 1. – 2017. – S.31-40.
2. EntsiklopedIya osvIti / Akad. ped. nauk UkraYini; golovniy red. V. G.Kremen. – K. : YurInkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Lektorskiy V. A. O tolerantnosti, plyuralizme i krititsizme/ V. A. Lektorskiy // Voprosyi filosofii. – 1997. – # 11. – S. 46–54.
4. Sigal N.G. Inklyuziya kak vektor gumanizatsii obrazovaniya i obschestva: zarubezhnyiy opyit / N.G. Sigal // Voprosyi pedagogiki i psihologii: teoriya i praktika: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (Rossiya, g. Moskva, 26-28 iyunya 2014 g.) [Elektronnyiy resurs] / pod red. prof. V.I. Pisarenko. – Kirov: MTsNIP, 2014. – S. 73-79. – Rezhim dostupu. – URL: http://books.google.ru.
5. Brown J. Creating awareness regarding disabilities; problems and challenges / J. Brown// Students for Disability Awareness. – 2013. – №9. – Режим доступа. – URL:http://www.wwusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problems-and-challenges.html.
6. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities / A. Milsom // Professional School Counseling Journal. – 2006. – №10(1). – P. 66-72.
7. Williams K.A. Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom / K. A. Williams. – Portland:Walch Publishing, 2000. – 121 p.

**УДК: 378.637.036:78**

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

**Лі Лань**

*У статті представлено основні положення авторської методики формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання. У методиці використано мотиваційні, пояснювально-ілюстративні, пізнавальні, ігрові методи. Серед них: бесіда, упродовж якої обговорювались питання фортепіанного виконавства, стильових особливостей фортепіанної музики, роботи над музичним текстом та удосконалення виконавських навичок; методи виконавської демонстрації та виконавського наслідування майстрів, методи порівняння й зіставлення, аналізу та узагальнення, емоційного впливу та почуттєвого збагачення, що сприяли набуттю досвіду спілкування з творами народного музичного мистецтва, проникненню в їхню сутність та художньо-образний зміст. Важливого значення в методиці надають ознайомленню з українським та китайським музичним фольклором, зокрема з козацькими та колисковими піснями, піснями юєфу й ши.*

***Ключові слова**: методика, методи, музичний твір, підлітки, пісня, художнє сприйняття, фортепіанне навчання.*

## METHODOLOGY FORMING THE ARTISTIC PERCEPTION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF PIANO LEARNING

**Lee Lan**

*The article presents the main provisions of the author's method of forming the artistic perception of adolescents in the process of piano learning. At the heart of the methodology, an experimental model and pedagogical conditions are developed, which are realized during three stages: reproductive-imitative, intellectual-enriching, self-interpretive. In essence, these stages correspond to the content of piano learning in artistic out-of-school educational institutions and directly correlate with certain structural components (motivational-cognitive, creative-emotional, communicative-activity). The methodology uses motivational, explanatory, illustrative, cognitive, game techniques. Among them was a conversation during which issues of piano performance, piano music stylistic features, work on musical text and performance enhancement were discussed; methods of performance demonstration and performing imitation of the masters, which include the demonstration by the teacher of the students in the class of piano works, their listening to the grammar, the discussion of listening interpretations, the selection of the most convincing and acceptable to the student for the purpose of performing imitation; collectable learning technologies («Mutual learning», «Circle ideas»), which encouraged teenagers to think over and meaningful perception of information, work on musical text and performance; methods of comparison and comparison, analysis and synthesis, emotional influence and sensory enrichment, which helped to gain experience of communication with works of folk music,*

**© Лі Лань**

*penetration into their essence and artistic-figurative content. Important in the methodology is the familiarization with Ukrainian and Chinese folk music, in particular with Cossack and lullaby songs, songs Yuufu and Shi.*

***Keywords**: method, methods, musical composition, teens, song, artistic perception, piano learning.*

Основним завданням сучасної мистецької освіти України й Китаю є формування молодої особистості в її національній визначеності, що вимагає залучення підлітків до культурної спадщини різних країн та збереження її надбань. З цього приводу доречно звернути увагу на висловлювання відомого українського композитора Станіслава Людкевича, у якому він закликає до «…рідного музичного навчання всіма можливими засобами. Зокрема, навчання гри на фортепіано повинно спиратись на високопрофесійну методику, культурні традиції й народно пісенні зразки» [6, с. 5]. Відповідно постає питання впровадження в навчальну практику мистецьких позашкільних закладів освіти новітніх методик фортепіанного навчання, спрямованих на розвиток художнього сприйняття учнів підліткового віку. Проблема фортепіанного навчання знайшла своє висвітлення в роботах Н. Гуральник, М. Мілича, Н. Мозгальової, Г. Ципіна; дисертаційних дослідженнях Ван Бін, Ван Сює, Чжан Цзе, Шугуана та ін. Розвитку художнього сприйняття присвячені роботи О. Костюка, Є. Назайкинського, В. Остороменського, О. Рудницької, О. Ростовського та ін.

**Мета статті** – презентувати етапи впровадження методики формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання.

Осучаснення процесу фортепіанного навчання вимагає внесення коректив у навчальний процес мистецьких позашкільних закладів освіти, який має орієнтуватися, власне, на плекання національних музичних традицій. Саме тому сьогодні до змісту фортепіанного навчання учнів підліткового віку варто залучати твори, які є не тільки гарним конструктивним матеріалом для розвитку виконавських умінь і навичок, а також віддзеркалюють ментальність нації, допомагають художньо сприйняти й пізнати вагомий пласт української та китайської музичної культури – фортепіанну музику, в основі якої лежить народна музика (численні п'єси та обробки для фортепіано композиторів обох країн).

Методика охоплює процес фортепіанного навчання у двох площинах – виконавській і художньо-теоретичній, і передбачає наявність трьох етапів: відтворювально-наслідувального, інтелектуально-збагачувального, самостійно-інтерпретаційного. За своєю сутністю ці етапи відповідають змісту фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти й безпосередньо корелюють з визначеними структурними компонентами (мотиваційно-когнітивним, творчо-емоційним, комунікативно-діяльнісним).

Запропонований методичний інструментарій був достатньо різноманітним, проте перевага надавалась методам, що відображали всі етапи художнього сприйняття: пізнання, осмислення, закріплення та реалізацію набутих знань. Серед них: мотиваційні (бесіди, обговорення, дискусії, ознайомлення з науковою літературою в галузі фортепіанного виконавства); пояснювально-ілюстративні (художньо-педагогічного спілкування, коментування, розповіді, ілюстрацій, наведення, демонстрації музичних творів); пізнавальні (метод аналогій, асоціативних звязків), ігрові (ділові та рольові ігри).

Перший етап було розпочато з бесіди, під час якої обговорювались питання фортепіанного виконавства, стильових особливостей фортепіанної музики, роботи над музичним текстом та удосконалення виконавських навичок. Необхідно наголосити, що вміло та правильно спрямовуючи бесіду, продумуючи логічну послідовність питань та можливих відповідей, учитель звертає увагу учнів на найбільш суттєві моменти музичного тексту, стимулює їхню пізнавальну активність, коригує та оцінює правильність чи помилковість висновків. За допомогою цього методу педагог може ознайомити школярів з новою художньою інформацією та поглибити вже набуті знання, підвести їх до осмислення зв'язків і відношень щодо художніх явищ, усвідомлення важливості фортепіано в музично-педагогічній діяльності. Шляхом цілеспрямованих, відповідно підібраних запитань необхідно спонукати дітей до самостійних роздумів, висновків та узагальнень, що допоможе їм краще усвідомити навчальний матеріал, поєднати його зі своїм художнім та виконавським досвідом.

Враховуючи важливість комунікативної взаємодії в процесі фортепіанного навчання підлітків, неабиякого значення набуває відмінне володіння педагогом музичним інструментом, що дозволить вирішити цілий комплекс виконавських завдань – від сприйняття та глибокого інтелектуального осягнення учнем логіки музичного тексту до професійного володіння фортепіано та якісного виконання музичних творів. Не можна не погодитись з думкою О. Апраксіної про те, що «безпосереднє, «живе» виконання твору є найефективнішим засобом прилучення дітей і молоді до скарбниць світового мистецтва. Для успішного вирішення цих питань учителю необхідно постійно удосконалювати свою майстерність, домагаючись глибини, поетичності, натхненності виконання» [1, с. 127].

Важливого значення на цьому етапі набуває використання методів виконавської демонстрації та виконавського наслідування майстрів. У контексті нашого дослідження це передбачало демонстрацію педагогом вивчених у класі фортепіанних творів, прослуховування їх у грамзаписі, обговорення прослуханих інтерпретацій, відбір найбільш переконливих і прийнятливих для учня з метою виконавського

наслідування. Для прикладу наведемо інтерпретації всім відомої п'єси І. С. Баха «Шутка» у виконанні на різних інструментах: флейті, скрипці, гітарі, баяні, трубі, бас гітарі. Така кількість почутих різноманітних виконань одного твору сприяла розвитку асоціативності та емоційності художнього сприйняття, активізувала творчий пошук та прагнення до виконавського вдосконалення.

Великого значення для усвідомленого набуття учнями музичних знань набувають педагогічні технології. Зокрема, враховуючи незначний мистецький і виконавський досвід використання технології «Створення ситуації успіху», допомогло розвинути в учнях упевненість у своїх силах, переконати в правильності вибору виконавської концепції. Широко використовували на першому етапі й колективні технології навчання («Узаємне навчання», «Коло ідей» тощо), які спонукали підлітків до вдумливого й осмисленого сприйняття інформації, роботи над музичним текстом та виконання. Загальновідомо, що добре, якщо учні одного фортепіанного класу не тільки не пропускають своїх уроків, але й із задоволенням відвідують уроки один одного. Таке «взаємопроникнення» формує своєрідний клас-колектив. Таку форму роботи активно використовували представники багатьох виконавських шкіл, її переваги відзначали провідні представники музичної педагогіки Я. Зак, Г. Нейгауз, Л. Оборін, В. Пухальський, П. Столярський. З цього приводу М. Ростропович наголошував: «Педагогам добре відомо, що помітив недоліки у чиїсь роботі, учень більш прийнятливо сприймає критику власних недоліків» [10, с. 164]. Про високий «коефіцієнт корисної дії» таких занять говорив і відомий піаніст і фортепіанний педагог Я. Зак: «Усе те, що пояснює п'єсу, виводитьо за межі її елементарного розуміння по окремих «атомах», часткових елементах, – усе це можна найкраще зрозуміти, якщо ви присутні на заняттях у якості слухача» [2, с. 31]. Колективні заняття в класі фортепіано вимагають від педагога особливої продуманості та різноманітності. Краще проводити такі уроки в манері, наближеної до бесіди з елементами імпровізації, коли педагог, ретельно реагуючи на усі деталі у виконанні студента, учить його музики. «Учитель гри на будь-якому інструменті, – писав Г. Нейгауз, – повинен бути, перш за все, учителем музики, тобто її пояснювачем» [7, с. 87]. Особливо це необхідно в старших класах навчання, коли учневі потрібна допомога викладача при вивченні більш складних творів та створенні виконавської інтерпретації.

Практичний досвід роботи автора засвідчив, що художнє сприйняття найбільш успішно формується на матеріалі, близькому за духом та ментальністю як українським так і китайським учням. Тому, особлива увага на цьому етапі надавалась збагаченню досвіду спілкування з творами народного музичного мистецтва, проникненню в їхню сутність та художньо-образний зміст. Цьому сприяло використання методів порівняння й зіставлення, аналізу та узагальнення, емоційного впливу та почуттєвого збагачення. Так, під час ознайомлення з українським музичним фольклором, зокрема з козацькими піснями «Гей, не дивуйте, добрії люди», «А наш пан атаман по табору ходе», «Гей, ви, стрільці січовії», підліткам пропонувалось на основі прослуханих творів з'ясувати не тільки особливості життєдіяльності козаків, описати історичні події козацького періоду, а також визначити особливості мелодії, фразування, динаміки. У результаті такої роботи було зроблено висновок про велике виховне значення цих пісень, адже вони прославляли народних героїв, оспівували подвиги, мужність, відвагу. Мелодії козацьких пісень насичені інтонаціями заклику, пунктирний ритм підкреслює рух уперед, історичні реалії поступаються місцем особистісним переживанням героїв і є тільки тлом, на якому ці переживання розгортаються.

Використовуючи метод порівняння учням було запропоновано ознайомитись з піснями юефу́. Для українських дітей було підготовлено «Інформаційну пам'ятку», у якій зазначалось, що юефу – це жанр традиційної китайської ліричної поезії, що включає епічні і лірико-епічні пісні типу балад, більшість з яких пов'язана з військовою тематикою («Пісня про Мулань», «Вірші про дружину Цзяо Чжунціна»). Серед юефу натрапляємо на сміливі й злободенні афористичні пісні, у яких виражена тема соціального протесту й виконувались вони, як правило, без музичного супроводу. До нашого часу дійшли авторські наслідування юефу. Запозичивши з народних пісень настрій або тему, образ чи деталь, поети і композитори найчастіше давали їм власну інтерпретацію, проте, форми народної пісні протягом вісьмох століть простежуються досить яскраво [9]. Для аналізу учням старших класів було запропоновано фортепіанні аранжировки пісень «Вилив подяки після звільнення», «Спільна робота військових і селян», зроблені відомим китайським композитором Ван Цзяньчжоном. У процесі обговорення було відзначено віративність мелодії, синкопований ритм, що відображають войовничі настрої героїв.

Наступною для прослухування була обрана, наповнена соціального звучання, пісня «Удари звучать далекі, далекі». Наведемо її рядки:

Удари звучать далекі далекі
То рубає сандал дроворуб біля річки,
Він там, де річка омиває піски
Він складає стовбури і сучки...
Ви ж пане, у посів не працювали
І в жнива не знали праці.

Цікаво порівняти думки та міркування китайських та українських підлітків. Так, китайці відзначили, що взагалі для китайської народної пісні характерне «відчуття зв'язку таких понять, як краса, добро, правда, щирість і людяність, що відтворюють почуття хліборобів, скотарів, мисливців», а також «відтворення людини та її ставлення до явищ природи, навколишнього світу, людей». Українські учні відзначили, що ця тематика близька і для української пісні. Відтворюючи або слухаючи ці пісні, «відчуваєш себе так, ніби живеш в цьому світі», адже кожна пісня «цілеспрямована, має закінчений сюжет, відрізняється цілісністю, єдиністю музичної теми та словесного змісту».

Емоційно-інтелектуальному забагаченню художнього сприйняття студентів сприяло ознайомлення підлітків з лірико-поетичною стороною музичного мистецтва Китаю та України, зокрема з піснею «ши» – найдавнішою формою китайської ліричної поезії, що призначена для співу. За допомогою пошукових джерел (довідників, енциклопедій, інтернету) українські підлітки з'ясували, що пісні «ши» складались одночасно з їхньої музичної мелодії і були органічно пов'язані з музикою, рухами й жестами, які супроводжували їхнє виконання під час польових робіт, під час релігійних і побутових обрядів, народних свят, гулянь, ігор. Китайські діти зробили наголос на тому, що «зміст пісень «Ши цзін» має філософське забарвлення, доволі часто в них підіймають філософські та естетичні проблеми». Разом з тим, «творці пісень майстерно володіли музичною та мальовничою силою образної мови, розкриваючи світ естетичних поглядів» [4, с. 37-46]. Для демонстрації сказаного найбільш активні учні процитували такі рядки з «Пісні про наречену».

Персик прекрасний і ніжний навесні
Яскраво виблискує і виблискують квіти.
Дівчина, у дім ти вступаєш дружиною
Будинок прибираєш і світлицю ти,
Персик прекрасний і ніжний навесні
Будуть плоди в достатку в ньому
Дівчина, у дім ти вступаєш дружиною
Будинок прибираєш і світлицю ти

Характеризуючи цей твір, українські підлітки відзначили, що в ній «використані специфічні виразні засоби», «автори брали їх зі світу живої природи: квіти, дерева, птахи, вітер, хмари тощо», «музика цих пісень подібна до колисанок». Збагатити уявлення китайських учнів про українську пісню ми спробували за допомогою методу аналізу та художнього спостереження. Для ознайомлення було запропоновано найбільш відомі колискові пісні «Котику сіренький», «Колисанка ночі». «Вже нічка під віконечком», «Моє миле дитятко». Більш усвідомленому сприйманню цих пісень сприяла розроблена «Інформаційна памятка» в якій повідомлялось, що колискові пісні – це один з найдавніших жанрів народної словесності, що сягає корінням міфологічного періоду творчості. Своєю образно тематичною структурою, інтонаційно-ритмічною будовою вони споріднені із замовляннями. У минулому подібні пісні виконували не тільки, щоб приспати дитину, а привернути до неї або відвернути від неї дію певних духовних сил, оберегти від зла».

За результатами художнього спостереження підлітки зробили висновок про музичні особливості колисанок: розмірений, повільний темп; вокалізація поетичного тексту; динаміка – переважно піано; тембр – м'який, приглушений. Аналізуючи мелодію та поетичний текст українських пісень, китайські учні дійшли висновку, що колискові пісні всіх народів світу мають схожі риси: високий тембр, повільний темп і характерні інтонації, наголоси в словах підкоряються власному ритмічному малюнку. Але в пісні кожного народу багато своєрідностей, у яких відображена своя філософія і свій погляд на життя, відбита узагальнена модель національного світогляду, відповідно до якої дитина вперше раз знайомиться зі світом.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що представлена методика формування художнього сприйняття підлітків під час фортепіанного навчання є результатом теоретичного й практичного досвіду автора. Усі використані в методиці методи взаємодоповнюють один одного. Кожен з них є комплексом прийомів, об'єднаних спільністю завдань, спрямованих на формування художнього сприйняття учнів підліткового віку. Зазначена проблема вимагає подальшого наукового пошуку. Становить інтерес вивчення особливостей формування художнього сприйняття в процесі самостійної діяльності, а також специфіка формування окремих компонентів художнього сприйняття.

**Література**

1. Апраксина О.А. Современные требования к учителю. Развитие музыкального слуха, певческого голоса, музыкально-творческих способностей учащихся / О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1982. –156с.
2.Зак Я. И. Статьи, материалы, воспоминания / Я. И. Зак. – М. : Советский Композитор, 1980. – 128с.
3. Іваницький А. В. Український музичний фольклор : [підручник] / А. В. Іваницький. – Київ : 2004. – 367с.
4. Кабалевский Д. Б. Музыка свободного Китая / Д. Б. Кабалевский // Советская музыка. – 1952. – № 5. – С. 37-46.
5. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк – К. : Наукова думка, 1965. – 117 с.
6. Людкевич С. Ф. Загальні основи музики / С. Ф. Людкевич. – Львів : 1921. – 156 с.
7. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : 1972. – 289 с.

8. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – Киев : «Музична Україна», 1975. – 195 с.
9. Чао Фын. Песня – голос сердца китайского народа / Чжао Фын // Советская музыка. – 1949. – № 11. – С. 23-34.
10.Уилсон Э. Мстислав Ростропович. Композитор. Учитель. Легенда. – [пер. с англ. К. Савельева] / Э. Уилсон. – М. : Эксмо, 2011. – 512 с.

**Reference**

1. Apraksyna O.A. Sovremennue trebovanyya k uchytelyu. Razvytye muzыkal'noho slukha, pevcheskoho holosa, muzukal'no-tvorcheskykh sposobnostey uchashchykhsya / O. A. Apraksyna. – M. : Muzuka, 1982. –156s.
2. Zak Ya. Y. Stat'y, materyaly, vospomynanyya / Ya. Y. Zak. – M. : Sovet·skyy Kompozytor, 1980. – 128s.
3. Ivanyts'kyy A. V. Ukrayins'kyy muzychnyy fol'klor : [pidruchnyk] / A. V. Ivanyts'kyy. – Kyiv : 2004. – 367s.
4. Kabalevskyy D. B. Muzyka svobodnoho Kytaya / D. B. Kabalevskyy // Sovetskaya muzyka. – 1952. – # 5. – S. 37-46.
5. Kostyuk O. H. Spryymannya muzyky i khudozhnya kul'tura slukhacha / O. H. Kostyuk – K. Naukova dumka, 1965. – 117 s.
6. Lyudkevych S. F. Zahal'ni osnovy muzyky / S. F. Lyudkevych. – L'viv : 1921. – 156 s.
7. Neyhauz H. H. Ob yskusstve fortepyannoy yhry / H. H. Neyhauz. – M. : 1972. – 289 s.
8. Ostromenskyy V. D. Vospryyatye muzыky kak pedahohycheskaya problema / V. D. Ostromenskyy. – Kyev : «Muzychna Ukrayina», 1975. – 195 s.
9. Chao Fyn. Pesnya – holos serdtsa kytayskoho naroda / Chzhao Fын // Sovet·skaya muzyka. – 1949. – # 11. – S. 23-34.
10.Uylson Э. Mstyslav Rostropovych. Kompozytor. Uchytel'. Lehenda. – [per. s anhl. K. Savel'eva] / Э. Uylson. – M. : Эksmo, 2011. – 512 s.

**УДК 371.011 (07)а**

## ЗМІСТОВА СТРУКТУРА ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**О.О. Максимова**

*У статті з опорою на психологічні особливості старших дошкільників, їх новоутворення та сутнісну характеристику категорії «толерантність», на дослідження видатних вчених у цьому питанні розкривається змістова структура міжособистісної толерантності старших дошкільників. У ній виокремлюємо когнітивний (передбачає поінформованість про людину, різні категорії людей; сформованість початкових уявлень про норми моралі, оволодіння децентрацією, ідентифікацією), емоційно-мотиваційний (емоційна стабільність, радість спілкування, емпатійність), оцінно-ціннісний (визнання гідності кожного, справедливість), поведінковий компоненти (втілення у практику етичних еталонів поведінки та спільної з іншими діяльності).*

***Ключові слова:*** *толерантність, структура, когнітивний, емоційно-мотиваційний, оцінно-ціннісний, поведінковий компоненти.*

## CONTENT STRUCTURE OF TOLERANCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

**O.O. Maksymova**

*In the article the semantic structure of interpersonality tolerance of senior preschool children describes with support on the psychological features of senior preschool children, their new formation and essence description of category «tolerance», on research of prominent scientists. It consists of such components as: cognitive (envisages an awareness about man, different categories of people (relatives, familiar, close persons, foreign people, about people different age, sexes, nationalities, beliefs, professions); forming the initial ideas about the norms of moral, that regulate the mutual relations of people, mastering the decontamination, identification), the emotionally-motivational (characterized by emotional stability, orientation in a sensory sphere, both own and other people, by such emotions and feelings, as gladness, pleasure from communication, joint work, personal interest to other, surprise, calmness, dignity, respect, security, empathy, requirement in an emotional contact, communication, blessing, necessity to help other, to be useful to a person, in a self-expression, in a self-affirmation, in realization of the activity), evaluation-valued (envisages attitude toward a man as to the greatest value, confession of dignity each, and also ability to estimate itself and acts of people objectively, their behavior, just to treat others), behavioral component (implementation in practice the ethic standards of behavior and general with other activity, ability to hear out, solved by mutual agreement to communicate and jointly operate , to give and accept a help, carry out moral acts from own desire).*

***Key words:*** *tolerance, structure, cognitive, emotional and motivational, evaluation-value, behavioral components.*

Дошкільний вік, особливість його протікання визначає особистісну спрямованість людини в майбутньому. Головною умовою мирного співіснування людей та їх взаємодії є толерантність. Це основа моральних взаємин у суспільстві. Ми постали перед проблемою створення умов для гуманізації освітнього процесу, постановки дитини в центрі уваги, забезпеченні повного розкриття її задатків та особливостей.

**© О.О. Максимова**

Про формування толерантності як одне з головних завдань морального виховання йдеться у законодавчій базі: в Законі України «Про дошкільну освіту», Законі України «Про охорону дитинства», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні», програмі розвитку дітей дошкільного віку „Я у світі».

Низка вчених-класиків та сучасних присвятили свої дослідження питанню толерантності. Так, з'ясовували сутність вище згаданого поняття філософи (Ф.-М.Вольтер, М.Конш, О.Садохін), етнополітологи (Г.Рамазан), соціологи (Р.Інглхарт, Л.Дробіжева), психологи (Г.Асмолов, Н.Буравльова, Г.Бюзелева, Г.Шелемова), педагоги (В.Глебкін). У багатьох роботах розкриваються шляхи формування толерантності у підростаючого покоління (Л.Байбородова, О.Грива, М.Ковальчук, М.Рожков, Г.Тараненко, О.Троїцька). Однак питання формування міжособистісної толерантності у дошкільному віці досліджене недостатньо. Зокрема, потребує уточнення його структура.

Тому метою нашої статті є розкриття структури міжособистісної толерантності дітей старшого дошкільного віку, з'ясування змістового наповнення її компонентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема праць І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, О. Запорожця, Я. Коломенського, С. Кулачківської, С. Ладовир, М. Лісіної, Т. Поніманської дозволив синтезувати особливості змістового наповнення компонентів структури толерантності дитини старшого дошкільного віку. При їх визначенні ми спирались на психологічні особливості старших дошкільників, їх новоутворення та сутнісну характеристику категорії «толерантність». В результаті аналітико-синтетичної роботи ми розглядаємо особистісну толерантність дитини старшого дошкільного віку як систему, що складається з цілого комплексу емоційних, ціннісних, мотиваційних, знаннєво-репродуктивних і мисленнєвих особливостей та виявляється у поведінці. Тому в її сутнісно-змістовій структурі ми виділяємо когнітивний, емоційно-мотиваційний, оцінно-ціннісний, поведінковий компоненти.

Розглянемо їх детальніше. Когнітивний компонент передбачає поінформованість про людину, різні категорії людей (родичі, знайомі, близькі, чужі люди, про людей різного віку, статі, національності, вірування, професії); сформованість початкових уявлень про норми моралі, які регулюють взаємини людей. У старшому дошкільному віці, згідно вимог Базового компонента дошкільної освіти, дитина орієнтується у поняттях «сім'я», «родина», у родинних взаємозв'язках, ставиться з любов'ю до рідних, відгукується на їхні прохання, прагне допомогти, виявляє турботу, любов, доброзичливість, повагу, дослуховується до їхніх порад. Відносно чужих людей вирізняє незнайомців, друзів та знайомих, виявляє до останніх повагу, чемність, готовність спілкуватися та допомагати. А з чужими знає, що треба поводитися обачно, стримано і водночас чемно. Також відкрита для контактів з людьми різної національності, віку, статі, соціального статусу. Відносно дітей старший дошкільник повинен знати, як входити у контакт з різновіковими угрупованнями, налагоджувати активну безконфліктну взаємодію. Для досліджуваного вікового періоду характерним є прагнення бути доречним, бажаним у спілкуванні і грі. Дитина усвідомлює, що на планеті Земля, яка є спільною домівкою людства, існує багато країн, і кожна з них має свою культуру, звичаї, особливості, фізіологічні відмінності людей, що у ній проживають (колір шкіри, волосся, розріз очей, статура тощо). І щоб зберігати мир і спокій, потрібно їх розуміти і поважати. Шестирічний малюк добре ознайомлений з елементарними морально-етичними та соціальними нормами взаємин між людьми і повинен дотримуватися їх під час спілкування. При цьому дитина усвідомлює своє місце у соціальному середовищі. Зауважимо, що важливим для толерантного ставлення до іншого є позитивне сприйняття дитиною самої себе. Базуючись на дослідженнях Г. Олпорта [3], відзначаємо, що толерантні люди мають адекватні знання про себе, усвідомлюють не тільки свої чесноти, але і вади. Відповідно уявляють, що ні вони не ідеальні, ні інші. У них високий потенціал для саморозвитку. Нетолерантна дитина акцентує увагу в основному на своїх достоїнствах, не помічаючи недоліків, тому у виникаючих проблемах схильна звинувачувати оточуючих.

В досліджуваному віці відбувається перехід від егоцентризму до децентрації, що виявляється у розширенні та зміні точок зору, світогляду, позиції дитини у зв'язку зі стиканням її з різним сприйняттям, оцінюванням та ставленням до дійсності, відмінними від її власної, в процесі життєдіяльності. Дитина все яскравіше оволодіває здатністю подолати свій егоцентризм, прийняти до уваги інші можливі точки зору. Децентрація залежить від особливостей спілкування дитини з іншими людьми та внутрішнього діалогу, в результаті якого на базі сприйнятого, почутого у дитини виробляється власне уявлення та ставлення до речей, фактів, подій, людей тощо. Рівень розвитку децентрації є одним з показників когнітивного, морального, соціального розвитку людини. Децентрація прямо пропорційно пов'язана з проявами толерантності.

Характеризуючи змістове наповнення когнітивного компоненту, потрібно зупинитися і на здатності зрозуміти іншу людину, її потреби, настрій, вчинки. Дитина потроху оволодіває ідентифікацією (уміння уподібнитися іншому, поставити себе на його місце, осмислити його проблеми), на що вказує В. Мухіна.

Емоційний компонент характеризується емоційною стабільністю, орієнтацією в почуттєвій сфері, як власній, так і інших людей, також такими емоціями та почуттями, як радість спілкування, задоволення від

комунікацій, спільної роботи, зацікавлення іншим, інтерес, подив, спокій, почуття достоїнства, гідності, поваги, захищеності, емпатійність.

Індивід стає особистістю завдяки зростанню у суспільстві, яке передає йому знання, досвід пращурів, допомагає привласнити систему загальнолюдських цінностей, заохочує до творчого зростання. І все це вібувається за допомогою спілкування. Дитина пізнає світ двома шляхами: його дослідження та переймання суспільного досвіду. Останній супроводжується в нормальних умовах емоцією радості від встановлення контакту з дорослим чи однолітком, від пізнання невідомого, від прийняття, схвалення і підтримки. Діти дуже полюбляють спілкуватися. Особливо цінним є спілкуваннння з дорослим, адже саме від нього можна дізнатися багато нового, і дорослий формує самооцінку дитини, схвалюючи чи засуджуючи її вчинки. Малюки ставлять запитання і бажають отримати не однозначну, а докладну відповідь. Дитина стає поступливішою і добрішою, привітнішою, якщо отримує бажане спілкування в доброзичливій атмосфері. М'які, чуйні, добросердечні, уважні, делікатні взаємини породжують у дитини бажання вступати у контакт, формують позитивну налаштованість і, звісно, забезпечують віддчуття радості від взаємодії, стимулюють допитливість.

У старших дошкільників при встановленні дружніх стосунків з іншими дітьми домінуючими критеріями вибору є цікавість у грі, спілкуванні, поінформованість у різних питаннях, активність. Інтерес – це позитивна емоція, яка пов'язана з потребою дізнатися щось нове про оточуючий світ, підвищеною увагою до певного явища, процесу, особи. Інтерес виникає на тлі залучення в певну діяльність, постановки завдання, захоплення змістом. У того, хто відчуває цю емоцію, є бажання досліджувати, розширювати свій досвід, по-новому підходити до вирішення проблеми. Емоція інтересу близька до подиву, допитливості. Цю емоцію дитина відчуває частіше, ніж будь-які інші емоційні стани. Відмітимо, що відомий психолог К. Ізард класифікує її як базову. Таким чином, природна емоція зацікавленості іншим стає в нагоді для розширення уявлень дитини про розмаїття поглядів, позицій, виховання адекватного ставлення до інакшості. Зацікавлення іншим, увага до його особистості підводить дитину до емпатії, тобто, за визначенням Т.Д.Марцинковської, до здатності емоційно ставитися до інших людей. Сутність поняття «емпатія» зводиться до двох аспектів: по-перше, це співчуття – найважливіша моральна здатність відгукуватися на нещастя, горе іншого; по-друге, це вміння радіти досягненням, успіхам, щастю іншої дитини, дорослого.

Важливими для формування толерантності як особистісної якості є почуття достоїнства, поваги до самого себе, що трансформується і на інших людей. Відчуття гідності відносно самого себе впливає на формування поваги відносно іншого, визнання його прав. Спокій є вищою рівновагою всіх почуттів. Це стан, який заснований на гармонії нашої душі. Дошкільникам важко ще дається цей стан, оскільки емоційна сфера є недосконалою. Спокій породжує стриманість, уміння діяти не імпульсивно, а свідомо оцінивши ситуацію, думку іншого. На таке почуття, як захищеність, вказав у толерантних людей Г.Олпорт. Толерантна дитина почуває себе у безпеці, тому не намагається шляхом агресії, нападу, заперечення захищатися від інших людей, на відміну від інтолерантної особистості.

Отримані позитивні враження від взаємодії із соціумом є базою для формування моральних рис, які породжують доброзичливу поведінку, ввічливість, поступливість, уважність, чуйність, терпимість. Переживання дитини стосуються не її вчинків, а оцінок, які дають їй однолітки та дорослі. Почуття у дитини яскраві, і в старшому дошкільному віці відзначаємо їх відносну стійкість. Важливо для встановлення толерантних взаємин, що дитина у шість років уже здатна стримати зовнішні прояви негативних переживань (сльози, крик, грубість, дратівливість, істерика). Важливим новоутворенням є поява такого найважливішого елементу системи вищих почуттів, як гуманні почуття. У них виражається ставлення до людей, визнання їх прав, свобод, самоцінності. Їх джерело – любов і порозуміння з близькими, піклування та уважне ставлення до дитини. Загалом новоутворенням старшого дошкільного віку є інтелектуалізація переживань, тобто свідома орієнтація у власних переживаннях, емоціях.

В основі мотивації толерантності лежать такі мотиви, як пізнавальний, бажання заслужити схвалення від старших, однолітків, моральні мотиви.

Оцінно-ціннісний компонент толерантності передбачає ставлення до людини як до найвищої цінності, визнання гідності кожного, а також уміння об'єктивно оцінювати себе та вчинки людей, їх дії, поведінку, справедливо ставитись до оточуючих. Система цінностей визначає світоглядну позицію людини і, відповідно, вчинки, поведінку в цілому. Оточуючий світ сприймається індивідом не лише через призму знань, які включають певні поняття, теорії, факти, закони, а й опосередковується власним ставленням до всього. Цінності акумулюють у собі інтереси, потреби, переживання і почуття людини, пристрасті. У процесі виховання дитині прищеплюються загальнолюдські цінності, серед них цінність життя людини, правдивість, справедливість, добро, істина, краса, сенс життя, свобода, мир, природа. Ці цінності є нормами, які узгоджують співіснування різних народів на Землі. Кожна з них має пройти шлях суб'єктивізації, бути привласненою індивідом. Тільки тоді вона стане дієвою. Цінність для дитини є

підсумком акту оцінки, в результаті чого встановлюється значимість явища, події, предмета, людини. Оцінка передбачає наявність критерію чи підстави, згідно якої здійснюється оцінювання. Відповідно такою підставою, щодо якої визначається цінність, слугує потреба дитини або норма, усталений взірець, з яким порівнюється для оцінки предмет. Толерантна позиція дитини передбачає ставлення до власного життя та до життя інших дітей і дорослих як до найвищої цінності, розуміння його неповторності, адже воно дається лише один раз кожній людині, в цьому і полягає його непересічна цінність. Крім того, основним правом кожної людини є право на життя, ніхто не має права його забрати; це найцінніший пріоритет усього цивілізованого світу на нашій планеті. І законодавча база кожної країни цю цінність захищає. Поціновувати вартість чужого життя дитина навчається з власного, що тісно пов'язано з формуванням ціннісного ставлення до власного здоров'я, до природи, екології. Поступово у дитини формується уявлення, що кожна особистість є унікальною, зі своїми здібностями і талантами, обдаруваннями та задатками, закладеними в неї від народження, в цьому і є причина розвитку світу в цілому. Адже кожен здатен привнести свою маленьку чи велику часточку, відмінну від інших, і цим зіграти свою роль у поступовому прогресі.

Уміння об'єктивно оцінювати вчинки та продукти діяльності оточуючих залежить від міри засвоєння норм і правил поведінки, що стають критеріями оцінки інших. Дитина 6 років вже усвідомлює не тільки свої дії, якості у їх зовнішньому прояві, але і переживання, мотиви, бажання. Даючи оцінку іншим, дитина дошкільного віку робить це зачасту узагальнено, недиференційовано: поганий чи гарний. Тобто поняття добрий, слухняний, розумний, чемний, хороший тощо у неї синонімізуються. Діти досліджуваного віку мотивовано оцінюють свої та чужі конкретні уміння. А ось оцінка особистості загалом дається важче. Ще однією особливістю оцінок дошкільника є їх емоційність. Так, дітям важко оцінити себе негативно, визнати свої недоліки,. Щоб не показати їх та негативних якостей, дитина уникає прямих відповідей, вдається до невеличких хитрощів. Наприклад, стверджує: «Я теж слухаюсь», «Я не завжди балуюсь». Значно легше і щиріше дитина оцінює іншого, причому оцінку мотивує. Звісно, зразки оцінних ставлень формуються у дошкільників під впливом дорослих. Тому чим більше оточуючі зупиняються на деталізації позитивних і негативних моментів діяльності чи поведінки, тим більше усталених норм, які слугуватимуть критеріями оцінних суджень дітей, вони засвоять.

Поведінковий компонент передбачає втілення у практику етичних еталонів поведінки та спільної з іншими діяльності, вміння вислухати, безконфліктно спілкуватися і спільно діяти, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки з власного бажання. Для толерантної особистості характерним є уміння визнати розмаїття світу і вислухати, вникаючи в суть, будь-яку думку. Такі люди в роботі більше орієнтовані на себе, вони не перекладають відповідальність на інших. У проблемних ситуаціях не шукають когось винного, а насамперед дивляться на свої помилки. Разом з тим прагнуть особистої незалежності. Толерантна поведінка є наслідком сформованого сприйняття іншого як суб'єкта спілкування та взаємодії.

Скрипник Н.І., досліджуючи формування толерантних взаємостосунків у старших дошкільників, виокремлює три типи взаємодії, які відповідають толерантності: це діалог, співробітництво та опіка [4, с. 12 – 13]. У діалогічній взаємодії спостерігається рівність позицій, відчуття партнера, що дозволяє проявляти власну індивідуальність кожному з суб'єктів і пізнавати іншого. Співробітництво характеризується бажанням знайти рішення, яке б задовольнило обох учасників, після з'ясування цілей кожного. Тут проявляються такі риси, як контактність, ввічливість, здатність до компромісу, довірливість, поступливість, прийняття іншого, вміння безконфліктно відстоювати свою позицію. Опіка передбачає турботу про іншого, яка не принижує його гідність. На передній план за таких обставин виступають емпатія, екстравертність, соціальна активність, доброта, емоційна стабільність, уміння прийти на допомогу.

Підсумовуючи портрет толерантної особистості, звертаємось до досвіду Г.Олпорта, який виокремив наступні її риси: гнучкість мислення, визнання розмаїття світу, поглядів, життєвих позицій, допитливість, схильність до інших, відповідальність, емпатія, терплячість, почуття гумору, доброзичливість, альтруїзм, чуйність, довірливість, впевненість у власних можливостях, уміння взаємодіяти, слухати і чути, розуміти ближнього, не засуджувати іншого, володіти собою, терпимість до розмаїть, гуманізм.

Всі компоненти в структурі міжособистісної толерантності знаходяться в нерозривній єдності, у реальному виховному процесі вони взаємодіють (реалізуються у діалектичній єдності, взаємозумовленості), розвиваються, сприяючи тим самим «перетворенню» дитини шестирічного віку на толерантного суб'єкта діяльності й спілкування. Лише їх комплексний розвиток дозволить сформувати у дошкільника орієнтацію на соціум і сприйняття себе як члена суспільства, запобігти формуванню егоїстичної та інтолерантної позиції. Перспективу подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у дослідженні проявів міжособистісної толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

**Література**

1. Асмолов А.Г. Формирование установки толерантного сознания как теоретическая и практическая задача / А.Г. Асмолов // Мы – сограждане / [под. ред. Селивановой Л. И.]. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002. – т. 2. –С. 270-278.
2. Максимова О.О. Толерантність як складова морального виховання / О.О.Максимова // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл: Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015.- Вип. 128. – С. 101-108.
3. Олпорт Г. Личность в психологии / Г.Олпорт. – М. : Ювента, 1998. – 243 с.
4. Скрипник Н.І. Виховання толерантних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку / Н.І. Скрипник // Навчально-методичний посібник. – Умань, 2011. – 100 с.
5. Федорова М.А. Обґрунтування структурних характеристик моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку / М.А.Федорова // // Наука і освіта, 2016. – Випуск № 9. – С. 88-92.

**Reference**

1. Asmolov A.H. Formyrovanye ustanovky tolerantnoho soznanyia kak teoretycheskaia y praktycheskaia zadacha / A.H. Asmolov // Мы – sohrazhdane / [pod. red. Selyvanovoi L. Y.]. – M.: Yzd-vo «Bonfy», 2002. – t. 2. –S. 270-278.
2. Maksymova O.O. Tolerantnist yak skladova moralnoho vykhovannia / O.O.Maksymova // Naukovi zapysky: □zbirnyk naukovykh statei□ / M-vo osvity i nauky Ukrainy; Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova; ukl: L.L. Makarenko. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2015.- Vyp. 128. – S. 101-108.
3. Olport H. Lychnost v psykholohyy / H.Olport. – M. : Yuventa, 1998. – 243 s.
4. Skrypnyk N.I. Vykhovannia tolerantnykh vzaiemostosunkiv u ditei starshoho doshkilnoho viku / N.I. Skrypnyk // Navchalno-metodychnyi posibnyk. – Uman, 2011. – 100 s.
5. Fedorova M.A. Obgruntuvannia strukturnykh kharakterystyk moralnykh tsinnostei ditei starshoho doshkilnoho viku / M.A.Fedorova // // Nauka i osvita, 2016. – Vypusk # 9. – S. 88-92.

**УДК 373.2/3:[502/504+57.081.1]**

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ

**Л.А. Присяжнюк, О.П. Грошовенко**

*У статті здійснено спробу системного представлення сучасних підходів (екологічного, естетико-екологічного, середовищного, діяльнісного, інтегративного) до еколого-природничої освіти дітей дошкільного й молодшого шкільного віку в контексті наступності дошкільної й початкової освіти. На основі з'ясування їхніх сутнісних характеристик, а також психологічних передумов їхнього застосування (вікових особливостей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку) зроблено висновок про доцільність їхньої реалізації в межах означених вікових періодів.*

***Ключові слова:*** *еколого-природнича освіта, дошкільники, молодші школярі, сучасні підходи, екологічний, естетико-екологічний, середовищний, діяльнісний, інтегративний підходи до еколого-природничої освіти дітей.*

## MODERN APPROACHES TO ECOLOGICAL AND NATURAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS AND CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE: AN ASPECT OF SUCCESSION

**L. Prysyazhnyuk, O. Groshovenko**

*Being based on the analysis of normative documents, an article outlines the main benchmarks in the modern ecological and natural education of preschoolers and children of primary school age. It is established that the change of ideological positions concerning making relationships between a man and nature is largely reflected in aims of natural education of children.*

*The study focuses on modern approaches towards ecological and natural education of preschoolers and junior pupils such as: ecological one, aesthetic and ecological, environmental, actionable, and integrative. On the basis of finding out their essential characteristics, as well as the psychological preconditions for their application (age characteristics of children of preschool and primary school age), the validity of their implementation within the limits of the specified age periods on the basis of continuity and continuity was concluded. The article analyzes the practice of using these approaches in preschool institutions and elementary schools, paying attention to the problems that exist in this sphere.*

***Keywords:*** *ecological and natural education, preschoolers, children of primary school age, modern approaches, ecological, aesthetic and ecological, environmental, actionable, integrative approaches to ecological and natural education of children.*

**© Л.А. Присяжнюк, О.П. Грошовенко**

Сучасні дошкільна та початкова освіта в Україні нині перебувають на стадії свого інтенсивного розвитку. Науковою педагогічною спільнотою здійснюється активний пошук освітніх моделей, які б максимально сприяли реалізації визначених законодавчими документами та державними стандартами цілей, основна з яких – забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя [1, с. 5].

Така вимога цілком очевидно зумовлює перегляд існуючих підходів до освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, також й до природничої, її компонентів. Нині стає зрозуміло, що складена роками традиційна система ознайомлення з природою не задовольняє сучасних потреб суспільства в активній, творчій особистості, здатній будувати гармонійні взаємини з природою на засадах моральності й екологічної культури. Це актуалізує проблему пошуку та реалізації інноваційних підходів до природничої освіти дошкільників і молодших школярів.

Період дитинства, що охоплює дошкільний та молодший шкільний вік, – сприятливий для здійснення екологічного виховання, адже саме у ньому закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі, любов і шанобливе ставлення до неї. Психологи доводять, що вже діти 5-6-річного віку спроможні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу. Емоційна чутливість, сприятлива для розвитку моральних почуттів, новоутворення у вигляді усвідомлюваних мотивів, здатних підкоряти безпосередні потяги, поява етичних інстанцій роблять цей віковий період сензитивним для розвитку основ екологічної культури особистості. Утім, незважаючи на часткову спільність у психологічних характеристиках дітей означених вікових етапів, усе ж вони мають суттєві відмінності, які мають враховувати в освітній роботі, особливо на стику цих етапів. А відтак, важливо усвідомити значущість взаємозв'язку між двома ланками освіти – дошкільною та початковою, що забезпечить цінність наступності в навчанні й вихованні, перетворюючи освіту націложиттєвий процес.

Аналіз теоретичних джерел переконує, що сучасна психолого-педагогічна наука гнучко реагує на зміни пріоритетів щодо ознайомлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з природою, розробляючи нові орієнтири, ставлячи перед собою нові завдання. Про це, зокрема, свідчать дослідження Г. Бєлєнької, Н. Гавриш, Л. Зайцевої, В. Ільченко, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Пустовіт, Г. Пустовіта, Т. Пушкарьової, Г. Тарасенко та ін., у яких науковці наполягають на екологізації змісту природничої освіти й освітнього процесу в цілому, розробляють нетривіальні, інноваційні підходи до роботи з дітьми.

Численні дослідження присвячені й проблемі наступності між дошкільною та початковою освітою. Зокрема, знайшли висвітлення її методологічні засади (О. Савченко), педагогічні основи та шляхи забезпечення (О. Вашуленко, Т. Дябло, Л. Калмикова), педагогічний і методичний аспекти (А. Богуш, Н. Кічук, В. Кузь, М. Кухта, В. Ликова та ін.). Розв'язанню питань гармонійного розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку засобами природи в контексті наступності сприяли праці Н. Бібік, Л. Іщенко, Н. Коваль, Г. Ковальчук, Н. Лисенко, Т. Мантули, В. Маршицької, З. Плохій, Г. Пустовіта, Д. Струннікової, Г. Тарасенко, Н. Яришевої та ін.

Отже, можемо констатувати, що означена проблема є актуальною, окремі її аспекти певною мірою представлені в дослідженнях науковців. Утім, цілісної наукової розвідки, у якій би було системно презентовано сучасні підходи до еколого-природничої освіти дітей у контексті наступності між дошкільною та початковою ланками освіти поки-що не зроблено. А відтак, це спонукало нас до розгляду проблеми в цій площині.

Тенденції, які спостерігають нині в галузі природничої освіти як дошкільників, так і молодших школярів, свідчать про перегляд її орієнтирів, трансформацію змісту та підходів щодо її організації. Цілі, які висувалися перед природничою освітою дітей ще декілька десятиліть тому, стають неактуальними, оскільки не корелюються із вимогами сучасного суспільства. Так, якщо раніше в ознайомленні дітей з природою спостерігалося тяжіння до раціоналістичного та знаннєвого підходів, які робили акцент на нагромадженні природничих знань про природу та її корисність для людини, то нині, ґрунтуючись на засадах компетентнісного та аксіологічного підходів, реалізуючи екологічну освітню стратегію [4; 3], на перший план висунуто завдання розвитку емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення дитини до природного довкілля, яке виявляється в її природодоцільній поведінці [1; 10].

В основі такої трансформації підходів лежить зміна світоглядних позицій щодо співіснування людини і природного довкілля. У зв'язку з глобальними загальноцивілізаційними процесами, що характеризуються суттєвим погіршенням екологічної ситуації в світі, втратою екологічної рівноваги внаслідок руйнівної діяльності людини, нині, як ніколи, актуальним стає питання виховання людини з екоцентричним типом свідомості, що здатна будувати свої відносини з природою за законами гармонії, з позицій духовного і культурного розвитку.

Інтегрування власне природничої та екологічної складових у змісті природничої освіти дошкільників і молодших школярів неодмінно відобразилося й на її передбачуваному освітньому результаті – *природничо-екологічній* (за Базовим компонентом дошкільної освіти), *природничій* (за Державним стандартом початкової освіти) *компетентності*, як здатності суб'єкта до практичного виконання завдань екологічного характеру, спроможності ефективно діяти в проблемних ситуаціях, приймати екологодоцільні рішення (О. Колонькова, Н. Пустовіт, Л. Руденко, О. Пруцакова [14]); здатності особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності інтегруються в умінні приймати рішення й виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля (В. Маршицька [6]).

Цілком очевидно, що відхід від традиціоналізму в ознайомленні дітей з природою, інтегрування в його зміст екологічної компоненти, вихід на діяльнісний вимір освітніх результатів потребують нових, нестандартних підходів до організації педагогічного процесу, створення такого освітнього середовища, яке б сприяло не лише оволодінню дітьми певного обсягу знань про природу та існуючі в ній взаємозв'язки, а й забезпечувало розвиток інтелектуальної і духовної сфер особистості дитини, формування її екологічної позиції, відповідального, бережливого ставлення до природного довкілля. Робота педагога в цьому напрямі, на переконання дослідників, має лежати в декількох площинах:

- збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей спілкування з природою у процесі оволодіння знаннями про природне довкілля;
- формування системи ціннісних орієнтацій, збагачення морально-ціннісного досвіду спілкування з природою;
- формування необхідних складових еколого-природничої компетентності, здатності застосовувати знання й уміння на практиці, самореалізовуватися в екологодоцільній діяльності [11, с. 26].

Базуючись на ідеї про первинність емоційного зв'язку дитини з природою, науковці стверджують, що початковий етап емоційної взаємодії з найближчим природним оточенням – основа доброзичливого ставлення, моральної поведінки, пізнавального інтересу та бажання спілкуватися з природним довкіллям. Власний емоційний досвід є фундаментом для формування «понятєвих правил поведінки», особистісний якостей [9, с. 59]. Саме тому, на переконання учених, сприяння виникненню позитивних емоційних переживань від спілкування дитини з природою – одне з найголовніших завдань, яке має вирішувати педагог. Це перша сходинка на шляху до формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення дитини до природного довкілля.

Зауважимо, що ціннісне ставлення до природи характеризують дослідники (І.Корякіна, В.Маршицька, М.Роганова, Г.Тарасенко та ін.), як важливий компонент природничо-екологічної компетентності особистості, як морально-естетична властивість, що виявляється в цілісному (пізнавальному, емоційному, діяльнісному) ставленні людини до дійсності під впливом її краси, емоційної привабливості, у глибоких переконаннях, які є сплавом раціонального мислення, емоцій та волі. А відтак, в ознайомленні дітей з природою неодмінною домінантою мають стати емоційні складники, насамперед пов'язані з естетичними почуттями та переживаннями.

У цьому контексті на особливу увагу заслуговує *естетико-екологічний підхід* до ознайомлення дітей з природою (Г. Тарасенко). Спираючись на синтез екології та естетики, він однаково актуалізує когнітивну, чуттєво-емоційну, мотиваційно-діяльнісну сфери дитини, запускаючи тим самим механізм цілісного пізнання нею природного довкілля. Доцільність застосування підходу зумовлена і віковими особливостями дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, їх високою сензитивністю до краси природи, здатністю емоційно відгукуватися на її прояви, прагненням до художньо-творчої діяльності в природі чи її засобами.

Згідно з означеним підходом розвиток суб'єктно-етичних стосунків між дитиною і природою відбувається за умови нагромадження цінностей емоційних переживань емпатійного характеру та образної оцінки її гармонії. Автор підходу підкреслює, що спеціально організована педагогом діяльність дитини в природі здатна викликати в неї яскраві почуття й емоції відносно природних об'єктів. Рефлексія цих переживань дозволяє закріплювати й акумулювати певний досвід емоційних переживань, пов'язаних з об'єктами природи. Накопичений позитивний емоційний досвід створює передумови для розвитку стійкого позитивного ставлення до природи [12, с. 13].

Аналіз досвіду використання естетико-екологічного підходу до ознайомлення дітей з природою в практиці роботи сучасних ДНЗ і початкових шкіл засвідчив, що дошкільна природнича освіта широко послуговується його основними положеннями (це закріплено на нормативному рівні і представлено в Базовому компоненті дошкільної освіти та освітніх програмах). Натомість у початковій школі він не знайшов належного впровадження. Аналіз навчальної програми з природознавства [7] продемонстрував домінування раціоналістичного підходу в побудові змісту природничої освіти молодших школярів та визначенні вимог до її результатів. Авторами програми значною мірою ігнорована емоційно-чуттєва основа набуття дитиною досвіду (в тому числі й досвіду пізнання природи), образна основа мислення дітей

молодшого шкільного віку, яке набуває абстрактних форм лише ближче до завершення цього вікового етапу. Цілком очевидно, що декларовані в програмі інтелектуалізація пізнання дітьми природи та науково-дослідницькі способи реагування на її проблеми не забезпечать формування у дитини ціннісного ставлення до неї. Численними дослідженнями доведено, що лише поєднання раціонального й емоційно-чуттєвого, теоретичного й творчо-дієвого пізнання дозволить сформувати у дітей ціннісні орієнтири по відношенню до природного довкілля.

Процес формування природничо-екологічної компетентності дитини сучасні учені розглядають крізь призму *середовищного підходу* (Н.Горопаха, О.Кононко, К.Крутій, Н.Лисенко, Л.Лохвицька, З.Плохій, Н.Рижова, Г.Тарасенко та ін.), наголошуючи на тому, що жоден метод чи форма освітньої роботи з дітьми, вилучені з контексту функціонування середовища (предметно-розвивального, природного, соціального тощо), не здатні замінити цілісного системного педагогічного впливу на особистість дитини з його участю. Середовищний підхід в еколого-природничій освіті передбачає педагогічно доцільну організацію еколого-розвивального простору дитини та побудову на цій основі системи педагогічних взаємин з нею. При цьому важливим є позитивне сприйняття дитиною цього середовища, що можливе за умови її залученості в процес його створення та вдосконалення [13, с. 11].

У численних психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на цінності природно-розвивального середовища для розвитку та саморозвитку дітей. Учені акцентують увагу на тому, що всі елементи такого середовища – куточок живої природи, грядки, клумби, мікросередовища природних екосистем, екологічні стежки тощо – слід облаштовувати у такий спосіб, щоб дитина могла включатися в безпосередню діяльність: споглядати, діяти, творити. З.Плохій зауважує, що дуже важливо якомога повніше використати можливості освітнього середовища дошкільного закладу для екологічного виховання дітей. Адже порівняно з наступною ланкою освіти (початковою школою) вони набагато ширші. А саме: наявність природного (куточки природи в групах, екологічні стежини, квітники, городні та садові ділянки тощо) та предметного (обладнані місця для спостережень, проведення дослідів, дидактичних ігор тощо) середовищ; можливість екологізації різних видів діяльності дітей – ігрової, пізнавальної, мовленнєвої, образотворчої, трудової, музичної; організація прогулянок, екскурсій, короткочасних та довготривалих спостережень у довкіллі, елементарної дослідницької діяльності; щоденне спілкування з батьками та залучення їх до виховного процесу [8, с. 9]. Утім, не зважаючи на певну обмеженість можливостей початкової школи в організації еколого-розвивального середовища, освітня робота з молодшими школярами повинна будуватися на засадах середовищного підходу, бути продовженням тієї роботи, яка проводилася з дітьми в умовах дитячого садка. Зокрема, це стосується облаштування куточка живої природи та організації процесу пізнання природи з його використанням (проведення дослідів, довготривалих спостережень, трудових операцій, виконання дослідницьких проектів та ін.); залучення дітей до трудової діяльності на навчально-дослідній ділянці загальноосвітнього навчального закладу; проведення систематичних метеорологічних і фенологічних спостережень на географічному майданчику; організації різноманітних екологічних акцій та операцій на впорядкованій екологічній стежині, облаштування на території школи Куточка спостережень, Кімнати творчості тощо. Усе це забезпечить педагогічно доцільну організацію виховного простору життя дитини і вибудовування на цій основі системи педагогічних взаємин з нею (Г.Тарасенко).

Нині цілком очевидним є те, що формування в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку природничо-екологічної компетентності неможливе поза межами *діяльнісного підходу*, який виводить процес пізнання на практичний рівень, сприяє формуванню в них досвіду еколого-мотивованої діяльності в природному довкіллі (Г.Бєлєнька, Л.Зайцева, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Яришева та ін.). Ґрунтуючись на висновках психологів про виняткову роль активності (діяльності) людини у пізнанні і творчому перетворенні довкілля, розвитку психіки індивіда (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Д..Ельконін, Г.Костюк, О.Леонтьєв, Р.Немов, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Н.Талізіна та ін.), учені наголошують, що первинними у проектуванні й організації навчально-виховного процесу мають стати діяльність і дії, які задані змістом освіти.

Базуючись на основних положеннях діяльнісного підходу, в основу організації освітнього процесу щодо ознайомлення дітей з природою в дошкільному навчальному закладі та початковій школі повинна бути покладена діяльність у всій її багатоманітності – дослідницька, ігрова, проектна, інтелектуальна, трудова, художньо-творча та ін. Освітніми програмами для ДНЗ і школи І ступеня передбачено широке залучення дітей до різних видів діяльності, у процесі яких вони поглиблюють свої знання про природне довкілля, набувають досвіду емоційно-чуттєвого та морально-етичного спілкування з природою, екологодоцільної поведінки в ній. Важливо, щоб діяльнісна організація освітнього процесу щодо пізнання дітьми природи, започаткована в дошкільній природничій освіті, мала своє продовження в початковій школі, аби в роботі вчителя початкових класів домінували не пасивні методи навчання природознавства, зорієнтовані на отримання учнями вже готової інформації (що досить часто спостерігається на практиці), а

діти у процесі різноманітної перетворювальної діяльності під час проведення дослідів, спостережень, виконання творчих завдань, проектів, трудових справ мали змогу самостійно здобувати знання, використовувати їх у практико зорієнтованих ситуаціях еколого-природничого змісту.

У контексті діяльнісного підходу нині набуває поширення освітня стратегія, побудована на засадах педагогіки емпауерменту – спрямовуючої до дій філософії, що застосовується у будь-якій діяльності. У педагогічній площині емпауермент пов'язують з формуванням активної позиції дитини щодо вирішення певних проблем. Вітчизняні науковці – розробники емпауермент-педагогіки (Н.Гавриш, О.Саприкіна, О.Пометун) – наголошують, що для повноцінного розвитку дитині варто виходити із зони комфорту й намагатися розв'язувати складні життєві ситуації самостійно – домірно своїм можливостям. Застосування основних положень емпауермент-педагогіки знайшло місце в освітній стратегії «Освіта для сталого розвитку», яка нині проходить апробацію в освітніх закладах України (включаючи дитячі садки і початкові школи). Її пріоритетом є не запам'ятовування фактичного матеріалу, а вироблення власного ставлення до ситуації і вміння приймати рішення на основі розуміння інформації, бажання своїми справами допомагати планеті та іншим людям.

Характерною для сучасної еколого-природничої освіти є презентована в наукових дослідженнях і втілена в практику ідея цілісного (холістичного) пізнання природного довкілля (Г.Бєлєнька, Н.Гавриш, В.Ільченко, І.Кіндрат, О.Кононко, К.Крутій, Н.Лисенко, З.Плохій, Т.Пушкарьова, Г.Тарасенко та ін.), яка ґрунтується на гармонійному поєднанні раціонального й чуттєвого, теоретичного й творчо-дієвого його осягнення, інтегрує водночас різні напрями розвитку дитини. Така ідея лягла в основу *інтегративного підходу* до організації ознайомлення дітей з природою. Важливість реалізації цього підходу в системі дошкільної та початкової освіти дослідники пояснюють інтегрованим характером природничо-екологічних знань, які включають елементи знань з біології, географії, хімії, фізики, а також медичні, валеологічні, економічні, правові знання; впливом екологічної освіти на різнобічний розвиток дитини; віковими особливостями дошкільників і молодших школярів. Вони наголошують, що інтегрований підхід забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, сприяє створенню умов для застосування дітьми набутих знань у різних видах діяльності [8, с. 9].

Прикметно, що нині інтеграція проголошена на загальнодержавному рівні пріоритетною освітньою перспективою, а інтегративний підхід є однією з цеглинок методологічного фундаменту, на якому будується освітній процес в дошкільному навчальному закладі та початковій школі. Так, згідно із проектом нового Державного стандарту початкової освіти [10] організація цього процесу в школі І ступеня здійснюється із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи). Така наступність у реалізації інтегративного підходу в ознайомленні дошкільників і молодших школярів з природою є цілком виправданою і призводить у кінцевому результаті до формування в дітей цілісної картини світу, чітко окреслює місце і роль людини в ній, виводить на усвідомлення цінності гармонійного розвитку людини і природи.

*Висновки.* Отже, проведена дослідницька робота дозволяє зробити висновки, що сучасна еколого-природнича освіта дітей дошкільного і молодшого шкільного віку перебуває на стадії інтенсивного пошуку нових підходів, які б дозволили гармонізувати взаємини дитини і природи, забезпечили формування у неї основ екоцентричної свідомості, ціннісного ставлення до природи, сприяли набуттю досвіду екологодоцільної діяльності, а також зробили процес пізнання природного довкілля природовідповідним, екологічним для неї самої. З цих позицій фокус уваги звернений на екологічний, естетико-екологічний, середовищний, діяльнісний та інтегративний підходи, які нині активно розробляються і впроваджуються в освітню практику дошкільного навчального закладу та початкової школи. Для забезпечення цілісності у сприйняті дитиною навколишнього світу, системності і послідовності виховних впливів на неї необхідно, аби у застосуванні означених підходів було дотримано принципу неперервності і наступності, аби досягнення дошкільного дитинства щодо побудови взаємин дитини і природи мали продовження і набули розвитку на етапі дитинства шкільного. Утім аналіз освітньої практики демонструє наявність певних проблем у цьому напрямі.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із пошуком механізмів практичної реалізації наступності у використані означених підходів до еколого-природничої освіти дітей в умовах дошкільного навчального закладу і початкової школи.

**Література**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Грошовенко О. П. Світоглядно-екологічний підхід до змісту природничої освіти в школі І ступеня / О. П. Грошовенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Вип. 2 (88). – С. 96-100.

3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. − 2002. − № 7 (квітень). − С. 3-23.
5. Кривошея Т. Взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників / Т.Кривошея // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 6 (155). – С. 25-27.
6. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В. В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Київ, 2005. – Кн. 2. – Вип. 8. – С. 20-24.
7. Навчальні програми для початкової школи (оновлені) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html
8. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу : інноваційні підходи / З. Плохій // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 6-10.
9. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч. посібник / З. П. Плохій. – К. : Світич, 2010. – 144 с.
10. Проект Державного стандарту початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/content/Новини/2017/08/30/ project.pdf
11. Соцька О. Від знань та емоцій до екологодоцільної поведінки / О. Соцька // Дошкільне виховання. – 2014. – № 11. – С. 24-27.
12. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
13. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу : середовищний підхід до організації освітнього процесу / Г. Тарасенко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 6. – С. 10-15.
14. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.
15. Reference

## Reference

1. Bazovyj komponent doshkiljnoji osvity (nova redakcija) // Doshkiljne vykhovannja. – 2012. – # 7. – S. 4-19.
2. Ghroshovenko O. P. Svitoghljadno-ekologhichnyj pidkhid do zmistu pryrodnychoji osvity v shkoli I stupenja / O. P. Ghroshovenko // Visnyk Zhytomyrsjkogho derzhavnogho universytetu imeni Ivana Franka. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2017. – Vyp. 2 (88). – S. 96-100.
3. Zakon Ukrajiny «Pro osvitu» [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Koncepcija ekologhichnoji osvity Ukrajiny // Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrajiny. − 2002. − # 7 (kvitenj). − S. 3-23.
5. Kryvosheja T. Vzajemozv'jazok obraznogho i loghichnogho myslennja jak shljakh do gharmonizaciji rozumovoji dijaljnosti doshkiljnykiv / T.Kryvosheja // Imidzh suchasnogho pedaghogha. – 2015. – # 6 (155). – S. 25-27.
6. Marshycjka V. V. Sutnisni kharakterystyky ekologhichnoji kompetentnosti uchniv pochatkovoji shkoly / V. V. Marshycjka // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannja ditej ta uchnivsjkoji molodi : [zb. nauk. pracj]. – Kyjiv, 2005. – Kn. 2. – Vyp. 8. – S. 20-24.
7. Navchaljni proghramy dlja pochatkovoji shkoly (onovleni) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html
8. Plokhij Z. Ekologho-rozvyvaljne seredovyshhe doshkiljnogho navchaljnogho zakladu : innovacijni pidkhody / Z. Plokhij // Doshkiljne vykhovannja. – 2010. – # 7. – S. 6-10.
9. Plokhij Z. P. Formujemo ekologhichnu kompetentnistj molodshogho doshkiljnyka : navch. posibnyk / Z. P. Plokhij. – K. : Svitych, 2010. – 144 s.
10. Proekt Derzhavnogho standartu pochatkovoji zaghaljnoji osvity [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/content/Novyny/2017/08/30/ project.pdf
11. Socjka O. Vid znanj ta emocij do ekologhodociljnoji povedinky / O. Socjka // Doshkiljne vykhovannja. – 2014. – # 11. – S. 24-27.
12. Tarasenko Gh. S. Vzajemozv'jazok estetychnoji ta ekologhichnoji pidghotovky vchytelja v systemi profesijnoji osvity : monoghrafija / Gh. S. Tarasenko. – Cherkasy : Vertykalj, 2006. – 308 s.
13. Tarasenko Gh. Shhob serce vidghuknulosj na krasu : seredovyshhnyj pidkhid do orghanizaciji osvitnjogho procesu / Gh. Tarasenko // Doshkiljne vykhovannja. – 2015. – # 6. – S. 10-15.
14. Formuvannja ekologhichnoji kompetentnosti shkoljariv : nauk.-metod. posibnyk / N. A. Pustovit, O. L. Prucakova, L. D. Rudenko, O. O. Kolonjkova. – K. : Pedaghoghichna dumka, 2008. – 64 s.

**УДК 253+271.2-1:27**

# СТАНОВЛЕННЯ РЕЛІГІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПАСТИРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ДЕРЖАВНОСТІ УКРАЇНИ

**Б.С. Сливка**

**orcid.org/0000-0002-1330-4084**

*У статті висвітлено еволюцію ролі релігії в українському суспільстві за час існування української державності та коротко проаналізовано освітні релігійні процеси зарубіжних країн. Обґрунтовано, що лише цілісна інтегративна модель дає адекватне уявлення про процеси трансляції релігії в сферу освіти й виховання. Виявлено відсутність такої моделі в українському релігієзнавстві та педагогічній науці. Наведено результати історичного аналізу розвитку пастирології та висвітлено роль пастира у формуванні світогляду дошкільників, зокрема в позабогослужбовій діяльності. Доведено, що відродження християнських світоглядних традицій, починаючи з дошкільного віку, забезпечує надійний фундамент моральності людини.*

***Ключові слова:*** *світогляд, релігійний світогляд, дошкільний, пастирська педагогіка, Україна.*

# THE DEVELOPMENT OF RELIGIOUS VIOLENCE OF PREDICTORS BY PATISIER PEDAGOGIC IN THE CONDITIONS OF THE STATE OF UKRAINE (1991 – 2016)

**B.S. Slyvka**

*The article highlights the evolution of the role of religion in Ukrainian society during the existence of the Ukrainian statehood (the change in ideology, educational ideals, the liberation from so-called atheistic education, the possibility of freely believing in God) and analyzes the corresponding educational religious processes of foreign countries during the period under study (religious socialization in such models such as: transfers, transactions and transformations). It is substantiated that only a entire integrative model gives a relevant idea of the processes of religion penetrating into the sphere of education and upbringing. The absence of such a model in Ukrainian religious studies and pedagogical science is revealed. It is shown that the main task of the development of the Christian worldview of preschoolers is to create conditions for their accumulation of the first positive universal human spiritual experience through their active involvement in various activities. The results of the historical analysis of the development of the pastoral system and the role of the pastor in formating the outlook of preschoolers, in particular, in non-servicing activities, are highlighted. The determinants of pastoral work with preschool children are identified (anthropology of pastoral care, pastoral psychology, pastoral pedagogy, preschool education, preschool education, family and family education, family-related education, church singing, coordinator activities of the presbyter, history of the Ukrainian Orthodox Church, attitude towards nature, plants, animals, children, adults, etc.). It is proved that the revival of Christian philosophical traditions, from the preschool age, provides a solid foundation for human morality.*

***Keywords:*** *worldview, religious outlook, preschool, pastoral pedagogy, Ukraine.*

Особливі зміни в теорії та практиці виховання відбулись на межі XX-XXI століття зі становлення та розвитком Україні як держави (зміна ідеології, виховних ідеалів, звільнення від так званого атеїстичного виховання, можливість відкрито вірити у Бога). Водночас, нині наша держава переживає соціальні та економічні труднощі, політичні випробування та війну, продовжує руйнуватися духовний уклад української нації, тривають міжрелігійні конфлікти, гоніння за матеріальними статками будь-якою ціною, а турбота частини батьків за дітей не відповідає загальнолюдським та християнським нормам. Водночас активізується пастирське служіння, розширюється сфера діяльності священиків, зокрема капеланство, волонтерство, що торує дорогу до віри та християнської любові. Нині взято курс на духовне виховання дітей, виведення їх на Божий шлях, здобуття духовно-моральних якостей, які були в пошані в усі часи: щира віра в Бога, сердечна любов до своєї Вітчизни, рідної української мови і християнських традицій.

Необхідність розробки пастирської педагогіки в аспекті роботи з дітьми дошкільного віку посилюється у зв'язку з тим, що пастирська діяльність більше зосереджена на дорослих людях. Діти до семирічного віку залишаються поки що поза деякою увагою пастирів. У цьому аспекті важливим є звернення до філософської та педагогічної думки України кінця XX – початку XXI століття, що характеризується багатством напрямів і концепцій, а також обґрунтуванням національних інтересів та ціннісних орієнтирів української освіти. Усебічний аналіз досвіду попередників сприятиме вдосконаленню процесів формування та розвитку християнського світогляду дошкільників засобами пастирської діяльності.

Окремі аспекти досліджуваного питання висвітлено в працях Т. Бондаренко, С. Дітковської, О. Стягунової та ін. Цінним для дослідження є науковий доробок Т. Богуславської, В. Новицької, І. Пільдес, де проаналізовано теоретичні засади дошкільної освіти у вітчизняній педагогіці другої половини XX –

**© Б.С. Сливка**

початку XXI століття. Проблеми релігійності висвітлені в працях М. Бердяєва, І. Беха, Г. Ващенка, О. Духновича, В. Зеньковського, О. Кононко, І. Огієнка, В. Соловйова, Г. Сковороди, К. Ушинського, П. Юркевича, та ін. У богословській літературі різноманітні проблеми пастирології знайшли своє відображення в працях таких дослідників, як святитель Григорій Великий (Двоєслов), протоієрей Олександр Трофимлюк, протоієрей Михайло Марусяк, митрополит Данило (Ковальчук), митрополит Антоній (Храповицький), схиархимандрит Іоан (Маслов), священик Ярослав Левицький та ін.

Малодослідженою залишається проблема вивчення історичного досвіду розвитку християнського світогляду дошкільників засобами пастирської діяльності в Україні. Поза сферою вивчення залишилася педагогіка дошкільної пастирології, а також чинники, не розроблені на належному науковому рівні її складові елементи, що зумовило вибір тематики пропонованої статті.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні ролі пастирської педагогіки та ролі пастира у становленні релігійного світогляду дошкільників в період державності України (1991 – 2016 рр.).

Реалії сьогодення диктують необхідність формування умінь дошкільників керуватися Божими заповідями в житті, навчитися повсюдно й постійно чинити добро, пізнавати таємниці походження світу, людини, її буття, починати готуватися до небесного життя, адже образ Бога повинен до Бога й прямувати. Щоб зуміти правильно скористатися наданою Господом Богом волею дитини, необхідні мудрі поради пастиря у формі виховання й навчання, методичних порад для правил поведінки в повсякденному житті з позицій Священного Писання. Вимогою часу є потреба нового, богословського осмислення поняття дошкільної пастирології, створення цілісної методологічної концепції.

Релігія завжли відігравала й надалі відіграватиме істотну роль у життєдіяльності українців, духовність яких має складатися із тих споконвічних цінностей моралі й повсякденного життя, які є єдиними як для Євангелія, так і для Конституції сучасної держави. Здавна на теренах нашої Батьківщини такою релігією було і є християнство, в основі якого лежить віра в єдиного Господа-Творця. З огляду на це, «одним із головних завдань сучасної педагогічної науки є утвердження фундаментальних цінностей, вироблених людством упродовж усієї історії свого існування. І треба не просто утвердити, але й поставити їх у центр уваги сучасної освіти, тому що майбутнє нашої батьківщини залежить від духовного потенціалу молоді, від її доброти, чесності, справедливості, працьовитості, від її здатності і прагнення до безкорисливої турботи про ближніх і беззастережної любові до своєї Вітчизни» [5, с. 215]. Релігія як складова духовної культури покликана виконувати визначальну роль у формуванні світогляду та житті людини.

Західна наука говорить про трансляцію релігійних уявлень значно більше. Велика кількість досліджень, особливо в Америці, присвячена ролі сім'ї у формуванні релігійності наступних поколінь. Дослідження стосовно механізмів релігійної соціалізації в західній науці знаходять вираження в трьох основних моделях: передачі, угоди та трансформації [8]. Перша модель розглядає батьків як домінантних активних агентів соціалізації, які формують релігійну належність своїх дітей. Пізніше до цієї моделі була включена теорія научіння, яка давала змогу пояснити релігійну соціалізацію як моделювання дитиною батьківських релігійних практик. Друга модель розглядає дітей як активних суб'єктів, і припускає, що батьківська родина створює певне середовище, в якому діти вибудовують власні релігійні погляди. Третя модель об'єднує дві попередні моделі релігійної соціалізації і поширює перелік активних агентів соціалізації за рамки родини. У цьому випадку безпосередній уплив на соціалізацію чинять саме позасімейні агенти, тоді як батьківська соціалізація продовжує впливати на дітей опосередковано.

Виховання дітей на християнських засадах розпочинається в сім'ї й цей процес є тривалим та складним. Сім'я є основним суспільним середовищем для кожної людини, оскільки це суспільна група, яка об'єднує осіб, пов'язаних між собою сімейними чи батьківськими стосунками.

Звичаї та обряди нашого народу пов'язані з релігією, яка поєднує духовні елементи з національними, громадськими, сімейними та особистими. Українська традиція виховання дітей тісно пов'язана з релігійним життям. Народна педагогіка вбачала розв'язання багатьох виховних питань саме в релігійній царині. Християнська релігія є добре адаптованою до соціального життя й її актуальність у сучасному суспільстві є незаперечною. Релігія, починаючи з дошкільного віку, забезпечує надійний фундамент моральності людини через утвердження віри в ідеали [1]. У вихованні малих дітей варто звернути увагу на те, щоб не посилювати страху, що його переживає дитина, й не переносити його на Бога, бо це могло б спричинити до витворення невластивого Його образу Треба зрозуміти, що трьохрічна дитина має право на антропоморфізацію Бога й сприйняття Його в казковий спосіб. Їй потрібні ігрові тлумачення літургійних актів, але водночас, про Бога потрібно говорити дуже просто і сердечно.

У дошкільний період бурхливе пробудження уяви, образне сприйняття світу, як повного несподіванок та таємниць, справляє велике враження на дитину й схиляє її до прийняття вищої сили. Спостерігають сильний уплив на дітей християнської іконографії та біблійних оповідань. Певна кількість дітей ототожнює Бога з іконою. Але більшість дітей розуміють, що Бог має відчуттєво-уявний характер. Оскільки дитина

найбільше послуговується зором та слухом, то за аналогією обидва ці відчуття приписує Богу й не може, наприклад, уявити, що Бог чогось не чує. Дитина в цьому віці часом плутає із св. Миколаєм.

Уважають, що антропоморфічне сприйняття Бога зменшується після чотирьох років. Під кінець передшкілля діти вже сприймають Бога як істоту нематеріальну, яка все може й лише частково подібна до людини. Стає менше конкретних уявлень про Бога, а більше рефлексійних [9]. У цей період для дітей істина про всемогутність ближча, ніж поняття про перебування Бога в людських серцях. Діти можуть переживати деякі правди віри в колі ровесників. Зростає також цікавість до релігійних актів та обрядів, у зв'язку з чим можна пропонувати молитву в різних місцях та за різних обставин. Наявність релігійного компоненту у вихованні дітей дошкільного віку допомагає формувати високі морально-етичні засади, котрі стануть основою для подальшого розвитку дитини.

Ми вважаємо, що відродження християнських виховних традицій, допоможуть підростаючим поколінням дивитись на світ крізь призму добра та милосердя. Формування духовного потенціалу в дітей дошкільного віку важливе тим, що дитина народжується з інстинктивним бажанням зрозуміти саму себе і світ довкола неї. Вражає «обсяг інформації, який дитина засвоює до п'ятилітнього віку, при цьому не вивчаючи абстрактних епістемологічних теорій про обґрунтування знання. Велика частина того, що вона засвоює, правильне, хоча протягом життя її знання переглядається, уточнюється і модифікується» [4, с.136]. Духовний розвиток чи не найскладніший напрям у педагогічній роботі з дошкільнятами. Практика формування духовного потенціалу особистості дошкільника нерідко обертається тенденцією зводити формування духовності лише до залучення малюків до релігійних традицій. Однак головним завданням є створення умов для нагромадження дошкільниками першого позитивного загальнолюдського духовного досвіду через активне залучення їх до різних видів діяльності: ігрової, пізнавальної, комунікативно-мовленєвої, предметно-практичної, образотворчої, музичної, рухової, театральної тощо.

Виховання дитини дошкільного віку в основному припадає на сім'ю та родину. Але ця виховна діяльність потребує природного коригування, для того щоб дошкільника скерувати в русло добра, в онтологію життя. Найбільше користі в цьому принесе священик у своїй позабогослужбовій діяльності як провідник Божого промислу, «сучасне пастирство мусить поєднувати в собі грамотного священика і доброго психолога, співчутливого товариша і вимогливого батька. Інакше паству почнуть насичувати інші, що, зрештою, вже й відбувається на наших очах» [2, с. 6]. Терміни «пастир» і «пастирський» уживають на означення особи й діяльності рукоположених служителів: пастирське послання, пастирський досвід, пастирська ревність, пастирське завдання тощо (це майже не стосується дияконів) [3, с. 3].

На нашу думку, пастирологія (пастирське богослів'я) – це сукупність деяких розділів наукових дисциплін, богослів'я, які присвячені розкриттю вчення Церкви про призначення пресвітера і єпископа щодо їхньої позабогослужбової діяльності на всіх етапах розвитку людства. Відзначимо, що під антропологією пастирства розуміють уміння священика так вести позабогослужбову діяльність, аби вона стосувалася і фізичного, і духовного життя. Адже людина живе у двох вимірах: матеріальному (тілесному, видимому) й духовному (безтілесному, невидимому). Тож якому світу віддавати перевагу і які від цього будуть наслідки – мають знати (на примітивному рівні) й дошкільнята і їхні батьки та рідні.

Безперечно, сучасні діти живуть переважно у штучно створеному світі. Особливості досліджуваного періоду в контексті характеристики церковного життя в Україні полягають у тому, що процеси, які розпочалися в умовах розбудови незалежної української державності, істотно вплинули на відродження релігійного життя. Процес розширення пастирських повноважень наприкінці ХХ – початку ХХІ століть починається із згуртування нації, формування державності й реального об'єднання всіх Церков України.

Це суттєво розширює можливості християнської педагогіки та педагогічної пастирології, яка вбирає в себе окремі розділи морального богослів'я, догматичного богослів'я, літургійного богослів'я, гомілетики, канонічного права, аскетики тощо. Сукупно цей матеріал обґрунтовується педагогікою і методикою.

У педагогічній пастирології на перше місце поставлена педагогіка, яка є провідною в реалізації священичих правил і настанов. Така «ведучість» необхідна для реалізації програми дошкільного навчання й виховання в релігійному дусі, сам пастир зобов'язаний мати педагогічну освіту (або вивчити ті навчальні дисципліни, які є в педагогічному виші) й досвід роботи з дітьми тощо. Йдеться про наближення священика до соціального педагога у світському розумінні. Лише інтегративна модель дає адекватне уявлення про процеси трансляції релігії в сферу освіти і виховання, а відродження християнських світоглядних традицій, починаючи з дошкільного віку, забезпечує надійний фундамент моральності людини.

Педагогічна пастирологія в ранньому духовному вихованні дитини охоплює широкий спектр наукових дисциплін, кожна з яких по-своєму є цінною. Ці дисципліни здійснюють не тільки логістичну підтримку, а й ініціюють реформи системи дошкільної і шкільної духовної освіти, зміцнення духовної компоненти розвитку українського суспільства, що сприятиме ефективності пастирського служіння в різноманітних формах. Детермінантами пастирської роботи з дітьми дошкільного віку є: антропологія пастирства, пастирська психологія, пастирська педагогіка, дошкільна освіта, дошкільне виховання,

сімейно-родинна освіта, сімейно-родинне виховання, церковний спів, координаторська діяльність пресвітера, історія Української Православної Церкви, державна зацікавленість тощо (ставлення до природи, рослин, тварин, дітей, дорослих та ін.). Подальшого вивчення потребують власне педагогічні аспекти означеної проблеми, зокрема розроблення та апробація змісту релігійного виховання дошкільників засобами пастирської педагогіки.

**Література**

1. Гром С. Особливості релігійної поведінки дошкільнят / Світлана Гром // Молодь і ринок. – 2010. – № 6. – С. 131-34.
2. Марусяк М. Пастирське богослов'я / прот. М. Марусяк. – Чернівці : Рута, 2006. – 304 с.
3. Пастирологія в Церкві Христовій і її історичний розвиток як науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.apologet.kiev.ua/ biblioteka/27-istoriia-tserkvy/pastorologiya-v-tserkvi-khristovi/329-.html
4. Патріарх Філарет. Проповіді [в 3-х томах] / Патріарх Філарет. – К. : Видання Київської Патріархії Української Православної Церкви Київського Патріархату, 1999. – Т. 1. – 536 с.
5. Скотний В. Філософія освіти : екзистенція ірраціонального в раціональному [Текст] / Валерій Григорович Скотний.– Дрогобич : Вимір, 2004. – 348 с.
6. Сливка Б. Особливості формування християнського світогляду дошкільників в Україні на початку XXI століття // Zbiór artykułów naukowych. «Actual problems of modern preschool and higher education» – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S.102-105.
7. Фроленкова Н. О. Науково-методичне забезпечення змісту дошкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) [Текст] : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Фроленкова Надія Олександрівна. – Івано-Франківськ, 2016. – 324 с.
8. Bengtson V.L. Families and Faith: How Religion is Passed Down across Generations / V.L. Bengtson. [Електронний ресурс] – New York: Oxford, 2013.– 288 p.– Режим доступу: http://cbmw.org/book-reviews/families-and- faith-by-vern-l-bengston/
9. Szmigiel Z. O rozwoju przedstawien Boga u dzieci w wieku przedszkolnym. // Czestochowskie Studia Teologiczne. – 1973. – C. 21-50.

**Reference**

1. Hrom S. Osoblyvosti relihiynoyi povedinky doshkil'nyat / Svitlana Hrom // Molod' i rynok. – 2010. – # 6. – S. 131-34.
2. Marusyak M. Pastyrs'ke bohoslov»ya / prot. M. Marusyak. – Chernivtsi : Ruta, 2006. – 304 s.
3. Pastyrolohiya v Tserkvi Khrystoviy i yiyi istorychnyy rozvytok yak nauky [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http:// www.apologet.kiev.ua/ biblioteka/27-istoriia-tserkvy/pastorologiya-v-tserkvi-khristovi/329-.html
4. Patriarkh Filaret. Propovidi [v 3-kh tomakh] / Patriarkh Filaret. – K. : Vydannya Kyyivs'koyi Patriarkhiyi Ukrayins'koyi Pravoslavnoyi Tserkvy Kyyivs'koho Patriarkhatu, 1999. – T. 1. – 536 s.
5. Skotnyy V. Filosofiya osvity : ekzystentsiya irratsional'noho v ratsional'nomu [Tekst] / Valeriy Hryhorovych Skotnyy. – Drohobych : Vymir, 2004. – 348 s.
6. Slyvka B. Osoblyvosti formuvannya khrystyyans'koho svitohlyadu doshkil'nykiv v Ukrayini na pochatku KhKhI stolittya // Zbiór artykułów naukowych. «Actual problems of modern preschool and higher education» – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S.102-105.
7. Frolenkova N. O. Naukovo-metodychne zabezpechennya zmistu doshkil'noyi osvity v Ukrayini (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittya) [Tekst] : dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Frolenkova Nadiya Oleksandrivna. – Ivano-Frankivs'k, 2016. – 324 s.
8. Bengtson V.L. Families and Faith: How Religion is Passed Down across Generations / V.L. Bengtson. [Elektronnyy resurs] – New York: Oxford, 2013. 288 p. – Rezhym dostupu: http://cbmw.org/book-reviews/families-and- faith-by-vern-l-bengston/
9. Szmigiel Z. O rozwoju przedstawien Boga u dzieci w wieku przedszkolnym. // Czestochowskie Studia Teologiczne. – 1973. – C. 21-50.

**УДК 37.034**

## ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**М.А. Федорова**

*У статті подано визначення поняття «моральні цінності дітей старшого дошкільного віку», а також проаналізовано результати діагностики рівнів сформованості знань, що складають зміст моральної свідомості. Діагностика здійснювалась за такими показниками: узагальненість моральних понять; значимі смисли; усвідомлення моральних норм поведінки (норми допомоги, чесності, справедливості, слухняності / дисциплінованості); емоційний інтелект; здатність до аналізу ситуації.*

***Ключові слова**: моральні цінності, моральна свідомість, моральні поняття, емоційний інтелект, усвідомлення моральних норм.*

**© М.А.Федорова**

# PECULIARITIES OF MORAL COGNITIVE COMPONENT FORMATION IN SENIOR PRESCHOOL AGE

**M. Fedorova**

*The article analyzes diagnostic results of the levels of knowledge formation that make up the content of moral consciousness. The diagnosis was carried out according to the following criteria: synthesis of moral concepts; significant meanings; awareness of moral norms of behavior; emotional intelligence; ability to analyze the situation. The diagnostics of synthesis and effectiveness of knowledge constituting the content of the moral consciousness made it possible to obtain the following results: 7.1% of preschool children demonstrated a high level of knowledge formation (moral concepts are synthesized, meaningful senses are distinguished among significant meanings, emotional states of others and their causes are recognized; analyses of situations are failed) 23.3% of children – sufficient level (of moral concepts are synthesized on a basic level, basic emotional states of others are understood, explanation of emotional state of others if failed, when analyzing the situation the help of an adult is needed) 39.6% – elementary level (certain characteristics of moral concepts are understood, separate emotionally-colored meanings are formed, moral norms are maintained, argumentation is not developed, emotional states of others are understood, their reasons cannot be established, the analysis of the situation is absent), 30% of children showed zero level of knowledge formation (moral concepts are not recognized, moral guidelines are not singled out, behavioral orientation on their own interests is demonstrated, ability to analyze situations is absent).*

***Keywords**: moral values, moral consciousness, moral concepts, emotional intelligence, awareness of moral norms.*

Моральні цінності є важливою складовою смислової системи особистості і у значній мірі визначають спрямованість її поведінки і діяльності. Виховання основ моральних цінностей починається у дошкільному дитинстві. Ефективність цього процесу залежить від якісної і регулярної діагностики сформованості основних показників моральних цінностей. Проте у сучасній науково-педагогічній літературі відсутні цілісні дослідження, у яких обґрунтовується методика діагностики рівнів сформованості моральних цінностей у дошкільному і молодшому шкільному віці. Проблема розробки психологічного інструментарію, що дозволяє діагностувати стан сформованості особистісних цінностей, порушена у роботах І.Беха, О.Бодальова, Т.Ващенко, О.Капцова, М.Рокича, Р.Павелківа, Е.Помиткіна та ін. Діагностиці окремих характеристик моральних цінностей присвячено праці Р.Гудими, К.Журби, О.Кошелівської, О.Максимової, В.Тернопільської та ін.

**Метою статті** є аналіз стану сформованості когнітивного компоненту моральних цінностей старших дошкільників на основі розроблених показників.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами обґрунтовано визначення поняття «моральні цінності дітей старшого дошкільного віку» – це слабоусвідомлені, нестійкі смислові утворення, що ґрунтуються на емоційно-ціннісному ставленні до іншої людини, потребі в єднанні з іншими, узагальнюють емоційно забарвлені уявлення і знання про взаємовідносини на засадах справедливості, людяності, відповідальності, людської гідності, що виявляються переважно в адаптивній поведінці, орієнтованій на оцінки, норми, задані дорослими. У структурі моральних цінностей нами умовно виділено когнітивний, емотивний та діяльнісно-вольовий компоненти. Когнітивному компоненту моральних цінностей відповідає критерій «точність, узагальненість і дієвість знань, що складають зміст моральної свідомості». Зазначений критерій розкривається у таких показниках: узагальненість моральних понять; значимі смисли; усвідомлення моральних норм поведінки (норми допомоги, чесності, справедливості, слухняності / дисциплінованості); емоційний інтелект; здатність до аналізу ситуації.

Діагностика рівнів сформованості знань, що складають зміст моральної свідомості за визначеними показниками проводилася у старших групах дошкільних навчальних закладів м. Житомира. Дослідженням було охоплено 468 дітей старшого дошкільного віку.

***Показник: узагальненість моральних понять.*** Для виявлення рівнів усвідомленості моральних понять, ступеня їх узагальненості нами була проведена індивідуальна бесіда з дошкільниками, в якій їм пропонувалося охарактеризувати поняття та навести приклади відповідних вчинків. В результаті бесіди було з'ясовано, що найбільш зрозумілими для дошкільників виявилися діади «чесний – брехливий», «добрий – злий». Решта понять виявилися складними для розуміння.

Розглянемо результати бесіди більш розгорнуто. Нульовий рівень усвідомленості понять «чесний – брехливий» властивий 17,8% дошкільників: поняття не усвідомлюється, пояснюється через інші якості: слухняність («це дітки, які слухняні»), щедрість («чесні мама і тато, бо вони мої друзі і все мені дарять»). 49,8% дошкільників мають недиференційовані уявлення про поняття «чесність – брехливість»: у своїх відповідях діти або намагаються охарактеризувати поняття, або наводять приклад його виявлення. Наприклад: «чесний – той, хто каже по-чесному», «коли обіцяв дати телефон погратися і даєш його», «брехливий той, хто обманює». 27, 2% дошкільників мають слабоузагальнені уявлення про чесність / брехливість, можуть навести 1-2 приклади виявлення цієї якості: «чесна – це людина, яка не бреше. Моя мама ніколи не бреше». Лише 5,2% дітей узагальнюють моральне поняття: «Чесна – це людина, яка

говорить правду. Це дорослі люди або маленька дитина, які завжди зізнаються, навіть якщо зробили погано». В цілому, чітко простежується позитивне ставлення до такої якості як чесність і негативне до брехливості.

Стосовно розуміння понять «добрий – злий» ми отримали наступні відповіді. Нульовий рівень усвідомленості понять виявили 8,1% дошкільників. Ці діти пов'язують доброту з проявами, які не спрямовані на допомогу іншій людині: зі слухняністю, успішністю у навчанні тощо. Наприклад: «Даша добра, бо підлизується», «добрі діти, які слухаються батьків». 69,3% дошкільників виявили елементарне розуміння зазначених понять, яке проявляється у тому, що діти перераховують вчинки, властиві добрій людині. Як правило, у своїх прикладах дошкільники орієнтуються на ситуації щоденної взаємодії, які найчастіше оцінюються дорослими: добрий той, хто не ображає дітей (людей), не б'ється, ділиться іграшками (цукерками), вміє дружити, допомагає комусь, любить тварин, співчуває подрузі. Лише 22,6 % дошкільників виявили достатній рівень усвідомленості понять «добрий – злий»: ці якості узагальнюються і підкріплюються прикладами (2-5 прикладів) виявлення у вчинках людей, казкових персонажів. Наприклад: «добра – це людина, яка допомагає іншим», «це коли тобі нічого не шкода іншим». Високого рівня розуміння понять «добрий – злий» не виявлено. Однозначно для всіх досліджуваних поняття «добрий» має позитивну емоційну забарвленість, «злий» – негативну.

З'ясовано, що 82,7% дітей не розуміють змісту поняття «чуйність». Як правило ми отримали 2 різновиди відповідей: «не знаю» або «той, хто чує». Невелика кількість досліджуваних називає окремі приклади чуйності, при цьому поняття залишається майже не узагальненим: «коли дівчат ображають, а інші їх жаліють», «я чуйний, бо допоміг піднятися дівчинці».

Стосовно характеристики поняття «відповідальність» було з'ясовано, що майже половина дошкільників (46,9%) не розуміють змісту поняття (відповіді типу «не знаю», «це той, хто відповідає, коли його запитують»). 29,7% дошкільників виявили елементарний рівень розуміння поняття. Діти пов'язують відповідальність з проявами дисциплінованості у виконанні вимог дорослих: «коли вихователька сказала поскладати іграшки і всі поскладали. У 17,2% дітей спостерігається намагання узагальнити поняття і навести приклади відповідальних вчинків: «це коли робиш те, що сказали до кінця, а не кидаєш розпочату справу». 6,2% дошкільників майже правильно характеризують поняття і наводять приклади відповідальних вчинків: «коли ти піклуєшся про когось», «коли є обов'язки і людина їх виконує, це мама». Внаслідок того, що поняття погано усвідомлюється – позитивне стійке ставлення до цієї якості сформовано у незначної кількості дітей.

Нами з'ясовано, що 86,6% дошкільників не розуміють змісту поняття «справедливість». В цілому, ця якість сприймається як позитивна, проте пояснити її діти правильно не можуть, часто зустрічаються відповіді «не знаю». 10,1% дітей змогли навести приклад виявлення справедливості: «хто робить хороші справи, це Рапунцель, бо не ображає людей», «той, хто робить добрі справи». Необхідно відмітити, що такі пояснення потребували допомоги вихователя. Лише 3,3% дошкільників зробили спробу узагальнити поняття: «справедливий той, хто знає правила і робить так, як треба». Високого рівня розуміння справедливості не виявлено.

Загалом, нульовий рівень усвідомлення моральних понять виявили 28,1 % дошкільників, 42,6% дошкільників розуміють моральні поняття на елементарному рівні, 23,9% дошкільників – на достатньому рівні; 5,4% дошкільників – на високому рівні. Подальша робота з формування моральних понять має йти шляхом їх диференціації і узагальненості.

***Показник: значимі цінності (смисли).*** З метою виявлення значимих цінностей дитини нами проведена методика «Що ми цінуємо в людях». Дітей просили назвати приклад хорошої (поганої) людини, її особистісні якості та приклади їх виявлення у вчинках.

У 36,1% дошкільників моральні орієнтири не усвідомлені: діти не можуть виділити значимі для них моральні цінності (особистісні якості) та навести приклади їх виявлення у вчинках. Відповіді обмежуються переліком поодиноких дій оточуючих, які є значимими для дитини. Наприклад: «Таміла і Софія хороші, вони красиві, ми з ними граємося», «Сергій поганий, у нього була цукерка, він нею хвастався, а зі мною не поділився, дав Аміні». У 30,6% дошкільників сформовані окремі емоційно-забарвлені смисли (цінності). Як правило, найбільш цінованими є ті якості, які виявляються при безпосередній взаємодії дітей у ДНЗ і часто оцінюються дорослими: щедрість, вміння гратися разом, слухняність. Відповідно, засуджуються прояви жадібності, агресивності (б'ється, кусається), неслухняності. Ці смисли не узагальнені в поняттях (поняття майже не називаються), а внаслідок синкретичності дитячого мислення при наведенні прикладів ще не диференціюються від інших поведінкових характеристик. Наприклад: «хороша Софія, вона добра, любить мене, приходить в гості, грається зі мною», «Лєра погана, вона зла, б'ється, бреше, говорить погані слова, ніколи не дасть іграшку погратися». Всі діти потребують значної допомоги вихователя.

У 26,5% дошкільників сформовані елементарні моральні орієнтири. Діти за допомогою вихователя називають окремі поняття (спостерігається узагальненість смислів) та приклади адекватні поняттю, що

характеризується: «моя подруга хороша, вона добра, усміхається, допомагає все робити, приходить гратися», «Вова і Богдан погані, вони неслухняні, вредні, не слухають вихователькy, бігають по групі, я їм кажу не бігати, а вони бігають». 6,8% дошкільників ми віднесли до високого рівня. Їх відповіді достатньо розгорнуті: діти називають 2-4 ціновані якості, можуть їх пояснити за невеликої допомоги вихователя. Наприклад: «Настя дружелюбна, грається зі мною, не жадібна – ділиться цукерками і морозивом, а Артем злий і поганий – б'ється, обзивається, ламає іграшки, будинки, які я побудувала». Загалом, всім дітям важко назвати якості особистості і підібрати приклади їх виявлення у вчинках. Розгорнутих відповідей не спостерігалося.

***Показник: усвідомлення соціальних, моральних норм поведінки (норми допомоги, чесності, справедливості, слухняності / дисциплінованості).*** З метою вивчення усвідомленості дошкільниками соціально-моральних норм поведінки, зокрема норм допомоги, чесності, дисциплінованості, справедливості нами була проведена методика «Вивчення усвідомленості дітьми моральних норм» і запропоновано розв'язати моральні дилеми для дітей дошкільного віку. На першому етапі діагностувалося усвідомлення норм допомоги, чесності, справедливості, дисциплінованості у ставленні до дорослих та однолітків. Отримані такі результати.

36,4% дошкільників показали нульовий рівень усвідомленості моральних норм: діти демонструють орієнтацію на власні інтереси і відсутність спрямованості на іншу людину. У ситуаціях вибору (допомогти мамі помити посуд або подивитись мультик; допомогти хлопчику, який поранив руку або піти на день народження) діти обирають варіант «для себе». Наприклад: «буду дивитись мультики, бо діткам не можна мити посуд», «не допоможу хлопчику, а піду на день народження, бо мене там чекають». Елементарний рівень усвідомленості моральних норм виявили 24,2% дошкільників: моральна норма підтримується дитиною, аргументація не розгорнута (або зводиться до фраз «так можна» / «так не можна», або спостерігається орієнтація на вимоги дорослих і можливість покарання за порушення вимог). Наприклад: «дівчинка помиє посуд, бо мама буде сваритися», «хлопчик піде на день народження і не допоможе потерпілому, це неправильно, треба допомагати».

Достатній рівень усвідомленості моральних норм виявили 27,3% дошкільників. Більшість з них виявили високий рівень усвідомленості норм допомоги, справедливості і низький рівень усвідомленості норм чесності і дисциплінованості. Середнє арифметичне за цими показниками дозволило їм вийти на достатній рівень усвідомленості моральних норм. У ситуації вибору (норми допомоги і справедливості) ці дошкільники виявляють орієнтацію на моральні норми, хоча аргументація орієнтована або на взаємну вигоду («ти – мені, я – тобі») або на збереження зовнішньої позитивної оцінки, дружніх відносин з однолітками. При здійсненні морального вибору у ситуаціях, що вимагають виявлення чесності (зізнатися, що заглядав у шафу, хоча це було заборонено) діти порушували норму, при цьому виправдовували себе, намагаючись уникнути можливого покарання і зберегти позитивну оцінку дорослих: «треба сказати мамі, що я не заглядала до шафи, бо я – хороша дівчинка».

Високий рівень усвідомленості моральних норм продемонстрували 12,1% дошкільників. При аргументації норми і обґрунтуванні власної позиції вони орієнтуються на почуття інших людей, виявляють співпереживання, готовність до співробітництва. Здатні сформулювати узагальнену норму поведінки: «треба допомогти хлопчику, а потім йти на день народження», «не можна брехати», «треба мамі зробити подарунок, бо вона буде плакати», «поділюсь крейдою, щоб у хлопчика також був гарний малюнок».

***Показник: емоційний інтелект.*** 3-й етап методики дозволяє з'ясувати, наскільки діти усвідомлюють емоційні стани, бажання однолітків у ситуації взаємодії і готові діяти згідно з бажаннями однолітка всупереч своїм інтересам. 33,3% дошкільників виявили нульовий рівень. Він проявляється у тому, що діти частково усвідомлюють емоційні стани однолітка, але не готові поступитися власними інтересами. Елементарний рівень (34,6% дітей) проявляється у тому, що дошкільники усвідомлюють емоційні стани однолітків, намагаються пояснити їх причини, правильно оцінюють вчинки, але з позицій власної вигоди, безкорисної спрямованості поведінки поки що не спостерігається: «дівчинка поділилась, бо подружка її попросила, це правильно, я б також поділилась, тільки попросила б, щоб вона також мені щось дала». Достатній рівень виявили 19,2% дітей, високий – 12,9%. Дошкільники усвідомлюють емоційні стани однолітків, називають їх можливі причини, правильно оцінюють вчинки, усвідомлюють, що допомога іншій людині потребує докладання певних зусиль, відмови від власних бажань: «дівчинці було шкода віддавати жабку, але вона поділилась, бо подруга просить; це правильно, я також би дав погратися, тому що просять».

***Показник: здатність до аналізу ситуації.*** З метою діагностики здатності дітей до аналізу ситуації, розуміння смислу ситуації нами була використана методика «Розповідь за серією сюжетних картинок». Дітям пропонувалося скласти розповіді за серією картинок (кожна розповідь була проілюстрована 3 картинками). Орієнтовна розповідь за першим набором картинок: хлопчик сидів на лавочці сумний, у нього була перев'язана щока, тому що зранку розболівся зуб; дівчинка хотіла з ним погратися, але

хлопчику було не до ігор; дівчинка побігла додому, а через декілька хвилин повернулася також з перев'язаною щокою і сіла разом з хлопчиком на лавочку, щоб йому було не так сумно і одиноко. Орієнтовна розповідь за другим набором картинок: дівчинка сиділа на лавці і читала книгу, а ляльку поклала біля себе; хлопчик балувався і поцілив у ляльку з рогатки тенісним м'ячиком; м'ячик відлетів від ляльки і влучив хлопцю у лоб; буде знати, як псувати чужі іграшки.

Отримані такі результати. 37,5% дошкільників не змогли виконати завдання навіть з допомогою дорослого: спочатку дорослий повністю викладав послідовність картинок, допомагав скласти початок розповіді і навіть після цього діти не змогли пояснити зміст малюнків та пов'язати їх у сюжет. Неправильно усвідомлювався зміст окремих картинок: «хлопчик з перемотаною головою; дівчинка побігла; дівчинка також з перемотаною головою». 51,2% дошкільників продемонстрували елементарний рівень розвитку здатності до аналізу ситуації. За допомогою дорослого вони розкладали картинки (часто дорослий повністю сам розкладав картинки у необхідній послідовності) і описували зміст окремої картинки, не пов'язуючи їх у цілісний сюжет. Наприклад: «хлопчик з хворим зубом; дівчинка впала; зуби болять у хлопчика і дівчинки»; «хлопчик м'ячем кидає в ляльку; м'яч вдарив в око, а дівчинка сміється». Отже, ситуація дітьми сприймається фрагментарно, цілісність сприйняття і усвідомленість смислу ситуації відсутні.

11,3% дошкільників продемонстрували достатній рівень розвитку здатності до аналізу ситуації: діти розкладають послідовно картинки і складають розповідь за допомогою дорослого. Наприклад: «дівчинка читала книгу, а хлопчик бив ляльку; йому щось потрапило у голову, боляче, але так йому і треба». Високого рівня розуміння смислу ситуації у дошкільників не виявлено.

Проведена діагностика узагальненості і дієвості знань, що складають зміст моральної свідомості дала можливість отримати такі результати. 7,1% дошкільників властивий високий рівень сформованості знань, що складають зміст моральної свідомості. Діти усвідомлюють моральні поняття, правильно оцінюють вчинки оточуючих, серед значимих смислів виділяються смисли морального змісту. При аргументації норм поведінки виявляють спрямованість на іншу людину, усвідомлюють емоційні стани оточуючих, намагаються пояснити їх причини, проте при аналізі ситуацій відчувають труднощі. 23,3% дітей продемонстрували достатній рівень сформованості знань, що складають зміст моральної свідомості. Дошкільники здатні до елементарного узагальнення моральних понять, у ситуації вибору виявляють орієнтацію на моральні норми, хоча аргументація орієнтована на взаємну вигоду. Діти розуміють основні емоційні стани оточуючих, проте пояснити їх причини затрудняються, при аналізі ситуації потребують допомоги дорослого. 39,6% дітей продемонстрували елементарний рівень сформованості знань, що складають зміст моральної свідомості. Вони називають окремі характеристики моральних понять, їх узагальнення відсутнє, у дошкільників сформовані окремі емоційно-забарвлені смисли, моральні норми підтримуються, проте аргументація не розгорнута. Емоційні стани оточуючих розуміють, їх причини – ні, аналізувати ситуацію не можуть. 30% дітей продемонстрували нульовий рівень сформованості знань, що складають зміст моральної свідомості. Моральні поняття характеризуються неправильно, моральні орієнтири не усвідомлені, у поведінці демонструють орієнтацію на власні інтереси і відсутність спрямованості на іншу людину. Здатність до аналізу ситуації відсутня.

## Література

1. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О.Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільский, 2016. – С. 229 – 234.

2. Тернопільська В.І. Відповідальність особистості: підходи до розуміння / В.І.Тернопільська // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 83. Част. 2. – С. 166-170.

## Reference

1. Maksymova O.O. Formuvannja socialjnoji kompetentnosti dytyny doshkiljnogho viku jak zaporuka jiji uspishnoji adaptaciji do navchannja v shkoli / O.O.Maksymova // Pedaghoghichna osvita: teorija i praktyka. Zb. nauk. pracj / Kam'janecj-Podiljsjkyj nacionaljnyj universytet imeni Ivana Oghijenka. – Vyp.20 (1-2016). – Ch.2. – Kam'janecj-Podiljskyj, 2016. – S. 229 – 234.

2. Ternopiljsjka V.I. Vidpovidaljnistj osobystosti: pidkhody do rozuminnja / V.I.Ternopiljsjka // Problemy osvity: nauk.-metod. zb. / Instytut innovacijnykh tekhnologhij zmistu osvity MON Ukrajiny. – K., 2015. – Vyp. 83. Chast. 2. – S. 166-170.

УДК 371.134

# ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ

**Н.А. Басюк, Т.С. Гужанова**

*У статті представлені матеріали досвіду роботи школи підготовки педагога-організатора «Від А до Я», яка діє в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, як інноваційної технології навчання майбутніх педагогів організаційно-педагогічним основам літнього відпочинку дітей. Окреслено модель професійної компетентності педагога-організатора дитячого оздоровчого табору. Наголошується на важливості підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих закладах, значущості школи «Від А до Я» у професійній підготовці справжніх фахівців. Обґрунтовано мету, завдання, принципи діяльності школи та наведено перелік умінь і навичок, якими мають оволодіти «учні» школи по завершенню навчання у ній.*

***Ключові слова**: дитячий оздоровчий табір, школа підготовки педагога-організатора «Ві д А до Я», інноваційні технології.*

# INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE PROSPECTIVE PEDAGOGUES TO ORGANIZATION OF THE SUMMER CHILDREN'S REST

**N.A. Basyuk, T.S. Guzhanova**

*The article presents the materials of the experience of the training school of the teacher-organizer «A to Z», which operates in Zhytomyr Ivan Franko State University, as an innovative technology for the professional training of the prospective teachers for organizational and pedagogical basics of summer recreation of children. The model of professional competence of the pedagogue-organizer of the children's recreation camp is outlined. It is emphasized the importance of preparing students for the work in summer health camps, the significance of the school «A to Z» in the training of genuine professionals. The purpose, tasks, principles of the activities of the school, and the list of skills, which must be mastered by the «pupils» of the school upon completion of training, are substantiated. The article outlines the stages of the school's work. The importance of taking into account the age psychological and pedagogical precarious and individual characteristics of the pupils of different age groups in the choice of social-pedagogical technologies is revealed. The authors of the article note that the school works on the basis of voluntary participation of the students, and is based on the activities and competence approaches in education. The main teachers of the school are the students themselves, as well as the university graduates who worked at the International Children's Center «Artek» and the Ukrainian Children's Center «Young Guard» on the posts of educators and educators-organizers (leaders).*

***Keywords**: children's health camp, the school of training of the organizer-teacher «A to Z», innovative technologies.*

Організація відпочинку, оздоровлення та зайнятості дітей і підлітків у канікулярний період дітей в останні роки розглядається як складова державної соціальної політики щодо сім'ї і дітей. Разом з тим значущість проблем дитячого відпочинку та оздоровлення стоїть в одному ряду з проблемами освіти, виховання і розвитку. У Законі України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» вказується, що «відпочинок – комплекс спеціальних заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного, спортивного характеру, що забезпечують організацію дозвілля дітей, відновлення фізичних і психічних функцій дитячого організму, сприяють розвитку духовності та соціальної активності дітей, що здійснюються в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку протягом відпочинкової зміни». Значуще місце у питанні вирішення проблем оздоровлення і повноцінного відпочинку дітей та учнівської молоді відводиться дитячим оздоровчим таборам. Дитячий оздоровчий табір – це позашкільний виховний заклад, що створюється з метою зміцнення здоров'я, організації активного відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб дітей і підлітків.

У цьому контексті особливої ваги набуває підготовка майбутніх педагогів до організації змістового дозвілля дітей в літніх оздоровчих закладах. Успішне здійснення виховної роботи у таборі великою мірою залежатиме від особистісних і моральних якостей студента, від фонду науково-теоретичних знань, професійних умінь і навичок, їх творчого застосування, засвоєння інноваційних соціально-педагогічних технологій організації літнього відпочинку і оздоровлення дітей.

**© Н.А. Басюк, Т.С. Гужанова**

Наукові підходи щодо проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в оздоровчих установах розглядались у психолого-педагогічній літературі досить різнобічно: психологічні проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів (О. Яковлева, Т. Яценко); методичний аспект підготовки до роботи з дітьми в літній період (Є. Коваленко, М. Сисоєва, О. Столяренко, С. Шмаков); формування у студентів педагогічних здібностей для роботи з дітьми в літній період (А. Кірпічнік, С. Кульневич, В. Ліщинський, А. Лутошкін, Р. Немов, В. Оржеховська, О. Пилипенко); підготовка студентів до спортивно-оздоровчої роботи в дитячих таборах відпочинку (В. Майборода, В. Лях, М. Фрідман); форми організації та методика проведення дозвілля підлітків (Т. Аксельрод, В. Війт, Є. Козловський, Б. Купріянова, К. Паломіс, В. Петрусинський, М. Рожков, Р. Соболевський); соціально-психологічна підготовка вчителя до роботи з важковиховуваними дітьми в літній період (З. Зайцева, Є. Рогов, Н. Хамська, І. Холковська, Т. Яценко). Як бачимо, проблема використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів до організації літнього відпочинку дітей та учнівської молоді не знайшла свого остаточного розв'язання.

**Мета статті** – на основі досвіду Житомирського державного університету імені Івана Франка розкрити особливості використання інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів до організації літнього відпочинку дітей.

У педагогічній системі дитячого оздоровчого табору посада педагога-організатора (вожатого) є основною ланкою в системі педагогічних кадрів, що забезпечують повноцінний і якісний відпочинок дітей, які приїжджають у дитячий оздоровчий табір (ДОТ). Вожатий є безпосереднім організатором і керівником тимчасового дитячого колективу, ключовою фігурою, яка забезпечує охорону життя і здоров'я дітей та підлітків.

Для студента-практиканта літня педагогічна практика є першим етапом самостійної педагогічної діяльності. Протягом періоду проходження практики вони знаходяться у постійному спілкуванні з дітьми, виконуючи обов'язки педагога-організатора або вихователя Це вимагає від них сумлінної праці, організованості, мобілізації всіх сил, знань, умінь. Літня практика є школою нагромадження життєвого й педагогічного досвіду, знаходження оптимального розв'язання багатьох проблем життя і діяльності літнього оздоровчого закладу. Самостійна робота в якості педагога-організатора виступає важливим етапом становлення майбутнього педагога. Досвід переконує, що ситуація повної відповідальності за життя і діяльність дітей вимагає від студентів певних умінь, особливо організаторських і педагогічних, які не завжди мали змогу проявитися під час попередніх етапів педагогічної практики у школі. Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах дає можливість відчути себе рівноправним членом педагогічного колективу закладу і повноцінним педагогом.

Готуючи себе до проходження літньої педагогічної практики, майбутній педагог повинен чітко уявляти модель професійної компетентності педагога-організатора ДОТ. Умовно її можна зобразити таким чином:

Сучасний педагог-організатор повинен володіти

- *знаннями:* суспільно-політичними; про вікові та індивідуальні особливості дітей і підлітків, про тимчасовий дитячий колектив; володіти загальними основами виховання; спеціальними знаннями, мати загальний рівень ерудованості.
- з*дібностями*: організаторськими, адміністративними; педагогічними (виражена схильність до роботи з дітьми; організаторської діяльності).
- *якостями* лідера-вожатого: суспільно-корисна спрямованість, моральна зрілість, схильність до творчості, вміння самоконтролю, товариськість, оптимізм.
- *мати* життєвий досвід і міцне здоров'я.

Знати:

- стратегію і тактику діяльності учасників процесу (закони, що регламентують діяльність, цілі, завдання, методи і форми роботи).
- особливості дитячого самоврядування (організаційну структуру, принципи діяльності, індивідуальні особливості дітей).
- професіограму педагога-організатора: предмет праці, мету праці, професійні завдання, зміст спрямованості роботи, результати праці, специфіку праці, основні функції, посадові обов'язки, права і обов'язки;
- мислити: логічно, стратегічно, професійно, послідовно.
- дотримуватися: законів і традицій (традиція доброго відношення до людей, традиція доброго ставлення до пісні, традиція вечірнього «вогника», традиція вожатського загону, закон піднятої руки, закон зелені, закон території).
- бути: компетентним, чесним, об'єктивним, рішучим, морально-загартованим, конкурентоспроможним.
- вміти: працювати з дітьми та їх об'єднаннями, бачити і визначати перспективи розвитку, планувати (план-сітка загону), аналізувати (аналіз дня, справи з загоном, роботи органів самоврядування), спілкува-

тися з дітьми і організовувати спілкування, переконувати і вести за собою, приймати компромісні рішення.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка напрацьовано певний досвід використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Так, за ініціативи студентів, які працювали у Міжнародному дитячому центрі «Артек» і Українському дитячому центрі «Молода гвардія», в 2003 році була створена Школа підготовки педагогів-організаторів «Від А до Я». Назва школи відображає ідею розвитку професійної компетенції її учасників на основі інноваційного досвіду роботи МДЦ «Артек» та ДЦ «Молода гвардія»: від «А» Артек до «Я» Молода гвардія. Щорічно в школі навчається від 50 до 100 студентів з усіх факультетів університету.

*Метою школи* педагога-організатора «Від А до Я» є теоретична та практична підготовка студентів до професійної діяльності на посадах педагогів-організаторів.

Завданнями школи є:

- проведення теоретичних і практичних занять з основ педагогічної майстерності в умовах дитячого оздоровчого табору;
- допомога студентам в оволодінні сучасними педагогічними та психологічними технологіями;
- розширення досвіду у вирішенні конфліктних, стресових, проблемних ситуаціях, що можуть виникнути в тимчасовому дитячому колективі;
- розвиток вмінь і навичок організації колективної, групової та індивідуальної діяльності,
- формування професійної та особистісної компетентності, необхідної для роботи в дитячому оздоровчому таборі,
- забезпечення умов для самореалізації та розкриття внутрішнього творчого потенціалу студентів,
- формування позитивної мотивації до майбутньої діяльності.

*Принципи діяльності школи:*

- використання системного підходу у висуненні єдиних педагогічних вимог до слухачів школи та в організації навчального процесу;
- перевага практико-орієнтованих форм і методів навчання над теоретичними;
- реалізація індивідуального та особистісно–орієнтованого підходів у процесі професійної підготовки слухачів;
- використання творчого підходу до організації освітнього процесу;
- принцип проблемного навчання через постановку проблемних завдань і створення ситуацій, що спонукають слухача до самостійного пошуку найбільш ефективних шляхів для їх вирішення;
- принцип єдності виховання і самовиховання у підготовці слухачів школи.

*Очікувані результати:*

- отримання теоретичних і практичних знань з управління дитячим і молодіжним колективом;
- отримання організаторського досвіду і досвіду самоорганізації;
- оволодіння навичками орієнтування у правовому просторі при роботі з дітьми та молоддю;
- вдосконалення професійних якостей і особистісне зростання;
- розкриття творчого потенціалу;
- наявність перспектив професійної діяльності;
- здатність приймати рішення і брати на себе відповідальність за виникнення проблемних життєвих ситуацій та конфліктних ситуацій всередині колективу.

На заняттях школи педагога-організатора «Від А до Я» студенти засвоюють інноваційні технології навчання і виховання, які будуть ефективними для використання з дітьми різних вікових технологій. Зокрема, технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку спрямовані на усвідомлення морально-етичних категорій. Відбувається засвоєння морально-етичних уявлень, правил і норм людського співжиття. Технології роботи з дітьми середнього шкільного віку включають навички взаємодії в групі, співпрацю як засіб узгодження своїх інтересів з іншими при досягненні мети, відповідальність за свою поведінку. При використанні технологій у роботі з дітьми старшого шкільного віку враховується спрямованість особистості на взаємодію з людьми протилежної статі, усвідомлення особливостей та відмінностей статі, догляд за своєю зовнішністю, формування світогляду, навички спілкування і співпраці [2, с. 39-40].

Навчання у школі «Від А до Я» проходить у три етапи.

*І етап «Навчання»*

1.1. Організаційний – знайомство слухачів з організаторами, керівником школи, один з одним.

1.2. Адаптаційний – первинна діагностика; знайомство з програмою школи; вступні заняття за програмою; створення комфортної атмосфери для кожного, індивідуальна підтримка слухачів.

1.3. Навчально – демонстраційний – діяльність школи будується на основі логіки розвитку табірної зміни в її організаційної та змістовної послідовності з метою підвищення ефективності підготовки слухачів

до практичної діяльності в якості педагогів-організаторів дитячих таборів, успішного освоєння ними методики роботи з тимчасовим дитячим об'єднанням.

1.4. Підготовка до активної практики – знайомство з цілями і завданнями практики, педагогічними програмами дитячих таборів, специфікою зміни; оформлення педагогічної скарбнички; участь у підготовці ключових справ зміни; розробка програм загонової діяльності; діагностика готовності слухачів до практичної діяльності в якості педагогів-організаторів дитячих таборів, закріплення розподілу слухачів за дитячими таборами і змінами.

*ІІ етап «Практика»*

Саме практична діяльність дозволяє сформувати ставлення слухача до конкретної професійної реальності, визначитися в системі власних професійних очікувань і цінностей. У цей час відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами роботи педагога-організатора, з'являється критичне і осмислене ставлення до отриманих теоретичних знань, включаються механізми соціальної рефлексії, закладаються основи професійної самооцінки.

Проходження активної практики у ролі педагогів-організаторів дитячого табору сприяє закріпленню знань і вмінь, отриманих у ході попереднього етапу; педагоги-організатори беруть участь у діяльності дитячого табору з реалізації програми зміни; здійснюється методична підтримка та психолого-педагогічний супровід слухачів, організація системи групових та індивідуальних консультацій, системи аналітичної діяльності.

*ІІІ етап «Вдосконалення»*

3.1. Компенсація – діагностика професійного зростання слухачів за підсумками практики; аналіз результатів практики, визначення відсутніх знань, умінь.

3.2. Самоосвіта – розробка та виконання індивідуальних програм самоосвіти; поповнення індивідуальної педагогічної скарбнички.

3.3. Контроль і самовизначення – організація контролю знань і умінь студентів за підсумками навчання в школі та проходження педагогічної практики; діагностика професійної готовності слухачів до практичної діяльності як педагога-організатора дитячого табору.

Реалізація програми школи здійснюється через: лекції, практикуми, дискусійні форми роботи; тренінги та ділові ігри, клубні форми роботи, майстерні, роботу в групах, діяльність органів самоврядування школи, включення слухачів у різні напрямки діяльності, систему «загальношкільних» справ різної спрямованості, творчу практичну діяльність, активну педагогічну практику в якості педагогів-організаторів дитячих таборів, групове та індивідуальне консультування слухачів на всіх етапах навчання і практичної діяльності, систему діагностичного, психолого-педагогічного супроводу та підтримки слухачів, систему аналітичної діяльності на всіх етапах роботи школи, організацію самостійної дослідницької та проектувальної роботи слухачів на різних рівнях, з урахуванням професійного інтересу.

*Режим і механізми діяльності школи:*

Слухачі школи виступають єдиним колективом. Усі слухачі поділені на загони, за якими закріплені вожаті – педагоги-організатори, які вже мають досвід роботи у дитячих оздоровчих таборах.

Заняття в школі проводяться протягом двох семестрів два рази на тиждень. Кожен семестр закінчується заліковим заходом: перший семестр – організацією Новорічних ранків для дітей з дитячих будинків, притулків, лікарень, дитячих установ для дітей з різними вадами. Другий семестр – організацією та проведенням Гала-концерту на загально університетському інструктивно-методичному семінарі.

Таким чином, досвід Житомирського державного університету імені Івана Франка з впровадження інноваційних технологій навчання і виховання свідчить про підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до організації змістовного дозвілля і літнього відпочинку дітей. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні морально-етичних якостей майбутніх педагогів-організаторів дитячих оздоровчих таборів.

## Література

1. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції технології, досвід / О.В. Биховська, В.М. Горобинко, Ж.В. Петрочко та інші. – К.: Держаний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
2. Балицький О., Гончарова Т., Олійник Н. Організація дитячого самоврядування в оздоровчому закладі // Позакласний час. – 2004. – Травень. – № 9-10. – С. 50-59.

## Reference

1. Orghanizacija vidpochynku ta ozdorovlennja ditej: koncepciji tekhnologhiji, dosvid / O.V. Bykhovsjka, V.M. Ghorobynko, Zh.V. Petrochko ta inshi. – K.: Derzhanyj instytut problem sim'ji ta molodi, 2004. – 208 s.
2. Balycjkyj O., Ghoncharova T., Olijnyk N. Orghanizacija dytjachogho samovrjaduvannja v ozdorovchomu zakladi // Pozaklasnyj chas. – 2004. – Travenj. – # 9-10. – S. 50-59.

**УДК 378.016:[373.5.016:54]**

# ПРАКТИЧНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**О.А. Блажко**

*У статті розкрито основні результати вивчення практичного стану підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Охарактеризовано практичний стан реалізації профільного навчання хімії вчителями загальноосвітніх навчальних закладів та основні труднощі, які виникають у освітян при цьому. Виявлено недостатній рівень готовності студентів, майбутніх учителів хімії, до професійної діяльності у старшій профільній школі.*

***Ключові слова**: підготовка майбутнього вчителя хімії, вища школа, профільна школа, констатувальний експеримент.*

# THE PRACTICAL STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE TYPE STUDIES OF CHEMISTRY OF STUDENTS OF GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

**O.A.Blazhko**

*In the article basic results of study of the practical state of preparation of future teachers to the type studies of chemistry of students of general educational institutions is exposed. The practical state of realization of the profile teaching of chemistry by the teachers of general educational institutions and basic difficulties which arise up for teachers are described. Educational programs for the training of future teachers do not fully take into account all aspects of the organization of profile education of chemistry students of general educational institutions and need to be further improved and supplemented. The teaching and methodological support of the process of methodological training of students only partially corresponds to modern educational realities and requirements for the organization of profile education in chemistry in general schools. Found out the insufficient level of readiness of future teachers of chemistry to professional activity at senior profile school.*

***Keywords:** preparation of the future teacher of chemistry, higher school, profile school, pedagogical experiment.*

У Законі України «Про загальну середню освіту» та «Концепції профільного навчання у старшій школі» визначено нові підходи до організації освіти в загальноосвітніх навчальних закладах: старша ланка загальноосвітньої школи повинна функціонувати як профільна. Профільне навчання створює найбільш сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

Реалізація Концепції профільного навчання у старшій школі зумовлює потребу в підготовці педагогічних кадрів нового покоління, які будуть спроможні забезпечити викладання хімії в профільній школі на стандартному, академічному, профільному рівнях та впроваджувати у шкільну практику спеціальні курси та курси за вибором учнів з хімії, які забезпечать якісну підготовку учнів, сформують у них готовність до свідомого професійного самовизначення та самовдосконалення впродовж усього життя.

Отже, профілізація старшої школи вимагає вдосконалення професійної підготовки студентів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів, яка полягає в перебудові й оновленні змісту, форм та методів методичної підготовки, її орієнтацію на формування готовності студентів до зазначеного виду діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що дисертаційні дослідження низки українських науковців (М. А. Пайкуш, 2007; Т. Г. Гуцан, 2011; М. А. Пригодій, 2011; В. В. Оніпко, 2012; І. А. Акуленко, 2013; Л. Я. Зеня, 2013; О. І. Ордановська, 2016) присвячені проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя саме до профільного навчання окремих предметів, що підтверджує актуальність проблеми. Проблема методичної підготовки майбутніх учителів хімії знаходить своє відображення в наукових дослідженнях як вітчизняних (В. В. Аристенко, О. В. Анічкіна, Т. С. Іваха, О. В. Іващенко, А. В. Криворучко, Н. А. Прибора), так і зарубіжних учених (В. А. Акопян, О. В. Александрова, Є. Я. Аршанський, О. О. Белохвостов, Т. А. Боровських, П. Д. Васильєва, Р. Гмох , І. В. Горева, Нгуен Кионг, М. С. Павлова, О. В. Романова, Л. Г. Таскаєва, Г. М. Чернобельська, Л. А. Чернишева, М. А. Шаталов).

**© О.А. Блажко**

Не зважаючи на фундаментальність наведених наукових досліджень, на сучасному етапі реформування середньої ланки освіти нагальною постає потреба в розробці теоретичних і методичних засад підготовки вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Мета статті** полягає в розкритті основних результатів дослідження практичного стану підготовки вчителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

З'ясування практичного стану підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів здійснювалося в процесі констатувального етапу педагогічного експерименту, що був проведений у 2010 – 2011 р.р.

Проведення констатувального експерименту передбачало розв'язання двох завдань:

1) виявлення практичного стану реалізації профільного навчання хімії вчителями загальноосвітніх навчальних закладів та основних труднощів, які виникають у освітян при цьому;

2) з'ясування рівня готовності студентів, майбутніх учителів хімії, до професійної діяльності у старшій профільній школі.

Для розв'язання першого завдання дослідження нами було проведено анкетування та бесіди з учителями хімії різних категорій, які перебували на курсах підвищення кваліфікації у Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників.

Оскільки мотиваційно-цільовий компонент педагогічної діяльності є визначальним і системотвірним, першочергово необхідно було з'ясувати ставлення вчителів до запровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та ступінь усвідомлення ними його основних завдань. Так, упровадження профільного навчання вважають вимогою часу 41,7% опитаних учителів, а 5,51% респондентів не бачать у ньому необхідності. Оцінюючи актуальність введення профільного навчання у ЗНЗ, 52,75 % учителів вважають за доцільне реалізацію цього виду навчання лише в спеціалізованих навчальних закладах. Заслуговує на увагу й той факт, що переважна більшість опитаних нами вчителів (73,7%) лише частково ознайомлені з нормативними документами, що регламентують профільне навчання у старшій школі.

На запитання «Чи готові Ви до викладання хімії за різнорівневими програмами (рівень стандарту, академічний, профільний) у класах різного профілю» ми отримали такі результати: 15,8% учителів зазначили, що вони готові до викладання хімії за різнорівневими програмами; 68,4 % респондентів вказали, що лише частково готові; 15,8% опитаних констатували недостатній рівень особистої готовності до вищезазначеного виду діяльності.

Так як допрофільна підготовка й профільне навчання передбачають проведення курсів за вибором, нас також цікавило чи ознайомлені вчителі з методикою створення програм та проведення курсів з хімії за вибором учнів. Одержані результати такі: лише 15,8% учителів вважають себе ознайомленими з методикою складання програм та викладання курсів за вибором; 47,4 % вказали, що частково ознайомлені; 36,8% респондентів зазначили, що не мають знань та умінь до даного виду професійної діяльності.

На підставі аналізу результатів анкетування також були визначені основні напрями професійної діяльності, що викликають труднощі, пов'язані з реалізацією профільного навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах:

1) урахування психофізіологічних особливостей учнів класів різного профілю;

2) добір змісту варіативної складової курсу хімії, хімічного експерименту та навчальних завдань до неї для класів різного профілю;

3) організація профільного навчання в сільській школі;

4) організація допрофільної підготовки учнів основної школи, навчально-пізнавальної діяльності учнів під час викладання курсів за вибором та спеціальних курсів з хімії;

5) застосування форм, методів та засобів навчання хімії в різнопрофільних класах;

6) конструювання уроку хімії з варіативною складовою.

Окрім цього, значна частина опитаних учителів хімії одностайні в думці, що шляхами вирішення такої педагогічної проблеми як упровадження профільного навчання в ЗНЗ є розробка навчально-методичного забезпечення викладання хімії в різнопрофільних класах (84,2%) та цілеспрямована методична підготовка студентів, майбутніх учителів хімії, до роботи у старшій профільній школі (94,7%).

Отже, огляд результатів анкетування практикуючих учителів засвідчив актуальність проблеми реалізації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та забезпечення цього процесу педагогічними кадрами з відповідними професійними компетентностями.

Актуалізована необхідність у забезпеченні загальноосвітніх навчальних закладів учителями з високим рівнем готовності до організації навчально-виховного процесу з хімії в різнопрофільних класах спонукала нас до вивчення практичного стану підготовки студентів у закладах вищої освіти до профільного навчання учнів старшої школи. З цією метою нами було проаналізовано:

1) навчальні плани вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку студентів за спеціальністю 6.040101, 7.04010101, 8.04010101 Хімія* з метою з'ясування дисциплін, що забезпечують методичну підготовку майбутніх учителів хімії, й, відповідно, формування готовності до роботи у старшій профільній школі;

2) навчальні програми методичних дисциплін з метою з'ясування їхнього змісту в контексті підготовки студентів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

3) навчально-методичне забезпечення процесу методичної підготовки студентів і встановлення його відповідності сучасним вимогам до організації профільного навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах;

4) анкетування студентів IV курсу спеціальності 6.040101 Хімія*, проведене з метою з'ясування їхньої теоретичної підготовки щодо питань організації профільного навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Здійснивши аналіз навчальних планів 10 закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку майбутніх учителів хімії, ми з'ясували, що основу методичної підготовки студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні (ОКР) бакалавр у кожному ВНЗ складають три основні нормативні дисципліни: «Методика навчання хімії», або «Шкільний курс хімії та методика його викладання», «Методика розв'язування задач з хімії» та «Техніка хімічного експерименту». Кількість та зміст інших навчальних дисциплін та спецкурсів, що покликані забезпечити формування фахових компетентностей майбутніх учителів хімії варіюються в різних навчальних закладах. До таких навчальних дисциплін та спецкурсів належать: «Методика позакласної роботи з хімії», «Основи педагогічної майстерності», «Комп'ютерне навчання на уроках хімії», «Інформаційні технології у викладанні хімічних дисциплін», «Організація науково-дослідної роботи школярів класів хіміко-біологічного профілю», «Методика М. П. Гузика» тощо.

Під час аналізу змісту навчальних програм дисциплін «Методика навчання хімії» та «Шкільний курс хімії та методика його викладання» було з'ясовано, що більшість з них є адаптованими до типової навчальної програми, розробленої О. Г. Ярошенко [8]. Оскільки така навчальна програма була створена в 2004 році, у її змісті не враховані особливості вивчення хімії у профільній школі.

З вищезазначеного бачимо, що навчальні плани підготовки майбутніх учителів хімії за ОКР бакалавр не передбачають забезпечення спеціально-методичної підготовки до профільного навчання хімії у старшій школі.

Цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів хімії до роботи у старшій профільній школі передбачено під час навчання студентів на ОКР спеціаліст та магістр лише в деяких ВНЗ при вивченні нормативної дисципліни, наприклад, «Методика навчання хімії у старшій профільній школі» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського), або «Методика навчання хімії у профільній школі» (Полтавський НПУ імені В.Г. Короленка), або ж «Методика навчання хімії у профільних класах» (Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка).

Однак проаналізувавши зміст навчальних програм вищезазначених дисциплін з'ясували, що вони не повністю враховують усі аспекти організації профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів і потребують відповідного вдосконалення та доповнення.

Аналіз навчально-методичного забезпечення процесу методичної підготовки майбутніх учителів хімії до профільного навчання учнів засвідчив відсутність розроблених навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій для студентів. Існуючі ж посібники [1-7, 9] лише частково задовольняють потреби методичної підготовки студентів до професійної діяльності у старшій профільній школі й потребують удосконалення відповідно до сучасних освітніх реалій та вимог.

З метою з'ясування готовності майбутніх учителів хімії до реалізації профільного навчання нами було проведено анкетування студентів IV курсу спеціальності 6.040101 Хімія* після вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання хімії» та проходження першої педагогічної практики в середніх закладах освіти. Перші запитання анкети для студентів, як і для вчителів хімії, мали на меті визначити наявність розуміння в них суті й завдань профільного навчання. Так, на запитання анкети «Що ви розумієте під поняттям «профільне навчання»?» 85% опитаних студентів помилково зазначили, що «профільне навчання передбачає поглиблене вивчення одного із загальноосвітніх предметів», а 15% респондентів узагалі не дали відповідь на поставлене запитання. Відсутність у студентів розуміння суті профільного навчання, на нашу думку, можна пояснити тим, що під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання хімії» передбачено розгляд змісту та обсягу знань деяких розділів шкільного курсу хімії загальноосвітньої школи лише в порівнянні з класами з поглибленим вивченням предмету.

Аналіз питання «Чи знаєте Ви основні положення Концепції профільного навчання у старшій школі?» дав такі результати: 2,5% опитаних зазначили, що знають основні положення даної концепції, 75% респондентів – частково ознайомлені, а 25% студентів відмітили, що взагалі їх не знають.

Для визначення наявності у студентів знань та умінь щодо організації профільного навчання були поставлені питання, відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

*Результати анкетування студентів IV курсу спеціальності 6.040101 Хімія**

| Запитання анкети | Варіанти відповідей | | |
|---|---|---|---|
| | так | частково | ні |
| Чи відомі Вам зміст і структура навчальних профілів? | 7,5% | 67,5% | 25% |
| Чи ознайомлені Ви з формами організації профільного навчання? | 12,5% | 65% | 22,5% |
| Чи відома Вам методика організації допрофільної підготовки учнів основної школи? | 10% | 35% | 55% |
| Чи ознайомлені Ви з особливостями викладання хімії в різнопрофільних класах? | 12,5% | 15% | 72,5% |

Опрацювання відповідей на вищезазначені запитання дало змогу зробити висновок, що студентів ОКР бакалавр за наявними теоретичними знаннями не можна вважати готовими до реалізації концепції профільного навчання у старшій школі.

Для перевірки здатності студентів до рефлексії власної професійної діяльності як невід'ємної частини методичної компетентності вчителя їм було запропоновано оцінити свою готовність до викладання хімії у старшій профільній школі. Лише 5% студентів зазначили, що готові до роботи у профільній школі, 70% – частково готові, а 25% респондентів визнали себе неготовими до зазначеного виду професійної діяльності.

На основі одержаних результатів констатувального експерименту робимо висновок, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладах належним чином не розв'язана, оскільки існує суперечність між сучасними вимогами до підготовки вчителя хімії профільної школи та незадовільним практичним станом її реалізації.

## Література

1. Блажко О.А. Загальна методика навчання хімії : [Навчальний посібник] / О. А. Блажко. – Вінниця : «Едельвейс і К», 2008. − 242 с.
2. Блажко О.А. Лабораторний практикум з методики навчання хімії. – Частина ІІ. / О. А. Блажко. – Вінниця : Гіпаніс, 2006.– 70 с.
3. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. М. Буринська. – К.: Вища школа, 1987.– 255 с.
4. Грабовий А.К. Шкільний курс хімії та методика його викладання : [навч. посібник] / А. К. Грабовий. – Черкаси : Видавничий відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2005. – 476 с.
5. Іваха Т.С. Методика навчання хімії. Навчальний посібник для студентів хімічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Видання 2-е доповнене та перероблене / Т. С. Іваха. – К. : Вид-во: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 104 с.
6. Максимов О.С. Методика викладання хімії: Практикум: Навч. посіб. / О. С. Максимов.– К.: Вища шк., 2004.– 167 с.
7. Методика викладання шкільного курсу хімії : [посібник для вчителя] / Н. М. Буринська, Л. П. Величко, Л. А. Липова та ін..; За ред. Н. М. Буринської. – К. : Освіта, 1991. – 350 с.
8. Методика навчання хімії: типова навчальна програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Укл. : О. Г. Ярошенко. – К. : Вид-во: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 44 с.
9. Шиян Н.І. Шкільний курс хімії та методика його викладання : [навчальний посібник] / Н. І. Шиян. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2007. – 248 с.

## Reference

1. Blazhko O.A. Zahalna metodyka navchannia khimii: Navchalnyi posibnyk / O.A. Blazhko. − Vinnytsia: «Edelveis i K», 2008. − 242 s.
2. Blazhko O.A. Laboratornyi praktykum z metodyky navchannia khimii. Chastyna II. / O.A. Blazhko. − Vinnytsia: Hipanis, 2006. −70 s.
3. Burynska N.M. Metodyka vykladannia khimii (teoretychni osnovy) / N.M. Burynska. – K.: Vyshcha shkola, 1987. – 255 s.
4. Hrabovyi A.K. Shkilnyi kurs khimii ta metodyka yoho vykladannia : navch. posibnyk / A. K. Hrabovyi. – Cherkasy : Vydavnychyi viddil ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho, 2005. – 476 s.
5. Ivakha T.S. Metodyka navchannia khimii. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv khimichnykh spetsialnostei vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Vydannia 2-e dopovnene ta pereroblene / T.S. Ivakha. – K.: Vyd-vo: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2010. – 104 s.
6. Maksymov O.S. Metodyka vykladannia khimii: Praktykum: Navch. posib. / O.S. Maksymov. – K.: Vyshcha shk., 2004. – 167 s.

7. Metodyka vykladannia shkilnoho kursu khimii: Posibnyk dlia vchytelia / N.M. Burynska, L.P. Velychko, L.A. Lypova ta in..; Za red. N.M. Burynskoi. – K.: Osvita, 1991. – 350 s.
8. Metodyka navchannia khimii: typova navchalna prohrama dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv / Ukl.: O.G. Yaroshenko. – K.: Vyd-vo: NPU im. M.P. Drahomanova, 2004. – 44 s.
9. Shyian N.I. Shkilnyi kurs khimii ta metodyka yoho vykladannia: navchalnyi posibnyk / N.I. Shyian. – Poltava: PNPU imeni V.H. Korolenka, 2007. – 248 s.

**УДК 371.134**

## ДІАЛЕКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

**В.М. Галузяк**

*Діалектичне мислення розглядається як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Визначені основні характеристики діалектичного педагогічного мислення: континуальність (розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями); збалансованість (здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття); толерантність до невизначеності (здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії). Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких змінюються способи сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей: на першій стадії спостерігається дихотомічне мислення за принципом «або – або»; на другій стадій (континуальне мислення) усвідомлюється наявність між полюсами протилежних педагогічних позицій проміжних, перехідних варіантів; на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця). Розвиток діалектичного мислення педагога відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.*

***Ключові слова**: педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, континуальність мислення, збалансованість мислення, толерантність до невизначеності, стадії розвитку діалектичного педагогічного мислення, особистісно-професійна зрілість педагога.*

## DIALECTICAL THINKING AS A CRITERION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A TEACHER

**V. M. Haluziak**

*Dialectical thinking is regarded as an important criterion of personal and professional maturity of a teacher, that manifests itself in a constructive attitude towards pedagogical contradictions, as well as in the ability to realize their dynamic integrity as the internal sources of development of the pedagogical process and its subjects. The basic descriptions of dialectical pedagogical thinking that have been defined are as follows: continuality (understanding of transitional intermediates between extreme pedagogical positions); balanced approach (ability to avoid extremes, following the sense of measure, understanding internal contradictions, paradoxicality of the pedagogical phenomena, fundamental impossibility of their one-sided perception); tolerance towards uncertainty (ability to take decisions and operate in the conditions of uncertainty, perceive new ideas, change one's own cognitive strategies). Transition to dialectical thinking in a pedagogical context is performed through several successive stages each of which leads to changes in the methods of perception of pedagogical contradictions and approaches to their understanding: on the first stage there occurs dichotomy thinking based on the principle «or – or»; the second stage (continual thinking) is about recognizing intermediate, transitional variants between the poles of opposite pedagogical positions; the third stage is the emergence of an idea of dynamic balance, realization of the fact that a «golden mean» between the poles of pedagogical contradiction is not stable, but rather changeable and can change depending on the context (primarily on the level of maturity of a pupil).Development of dialectical thinking in a teacher takes place as a result of a collision with various pedagogical viewpoints, opposite ideas and positions, analysis and consideration of which results in a new perspective on pedagogical reality and integration of pedagogical contradictions.*

***Keywords**: pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, continuality thinking, balanced thinking, tolerance towards uncertainty, stages of development of the dialectical pedagogical thinking, personal and professional maturity of a teacher.*

**© В.М. Галузяк**

Реформування системи освіти на основі принципів особистісно орієнтованого підходу підвищує вимоги до особистості педагога, від якого очікується не лише відповідна професійна спрямованість, прийняття гуманістичних цінностей і ідеалів, але й високий рівень розвитку професійно-педагогічного мислення, здатності адекватно розуміти й інтерпретувати складні педагогічні явища та процеси. Сутність професійного мислення полягає в узагальненому і опосередкованому відображенні професійної реальності; в поінформованості про різні аспекти праці; в умінні ставити, формулювати і вирішувати професійні завдання [22].

Поняття «педагогічне мислення» широко використовується в дослідженнях професійно важливих якостей учителя. Д. Вількеєв розуміє професійне мислення педагога як специфічну розумову діяльність, у ході якої відбувається узагальнене відображення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання процесів навчання і виховання, що детермінується специфікою педагогічних явищ, цілями навчання і виховання, професійним досвідом педагога [5].

Педагогічне мислення, як зазначають психологи, відповідає всім загальним законам мислення, але має свою специфіку, зумовлену предметом професійної діяльності [13]. На думку А. Карпова, розвинене мислення вчителя відрізняє висока продуктивність, відкриття нових ідей, планів, методів і прийомів, вирішення нових завдань [35, с. 303].

О. Осипова підкреслює, що мислення вчителя включене в педагогічну діяльність, об'єкт його пізнання – педагогічна реальність, що охоплює собою особистість і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні явища й ситуації, в яких вирішуються різного рівня педагогічні завдання [26, с. 144-146]. Найважливішими характеристиками педагогічного мислення, на думку дослідниці, є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, компетентність, індивідуалізованість. Педагогічне мислення як форма практичного мислення нерозривно пов'язане з педагогічною діяльністю, здійснюється через діяльність і формується в ній.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, розглядаючи педагогічне мислення як різновид практичного мислення, розкрили його внутрішню структуру й детально проаналізували функціональний склад (функції аналізу, цілепокладання, планування, контролю й оцінки) [18, с. 172].

В. Краєвський зазначає, що розвинене педагогічне мислення вчителя характеризується здатністю до прогнозування, умінням поєднувати теоретичний аналіз і практичне мислення, зорієнтованістю на конструктивно-діяльнісний підхід на відміну від рецептивно-споглядального [15, с. 95].

Л. Мітіна розглядає педагогічне мислення як професійно важливу якість педагога поряд з педагогічною спрямованістю, педагогічним цілепокладанням, педагогічною рефлексією і педагогічним тактом. На її думку, педагогічне мислення ґрунтується на виокремленні й аналізі вихідних протиріч у вирішуваних педагогічних задачах [23, с. 26].

Е. Зеєр відзначає, що педагогічне мислення формується як професійна розумова здатність вихователя, яка дозволяє реалізовувати три значущі для успішності педагогічного процесу функції: 1) осмислювати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, 2) створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття; 3) активно, творчо і ефективно здійснювати навчання і виховання [11].

Культура педагогічного мислення, як вважає Ю. Корнілова, передбачає розвиток мислення на трьох рівнях: методологічному, обумовленому педагогічними переконаннями суб'єкта; тактичному, що дозволяє матеріалізувати педагогічні ідеї в технології педагогічного процесу; оперативному, що проявляється в самостійному творчому застосуванні загальних педагогічних закономірностей в унікальних ситуаціях реальної педагогічної діяльності [14]. Педагог з розвиненою культурою педагогічного мислення характеризується: умінням вирішувати конкретні професійні задачі, продумувати альтернативні варіанти дій, швидко переходити від роздумів до дій і назад до їх осмислення; системністю мислення як умовою розвитку інтуїтивного мислення і педагогічної інтуїції; імовірнісним підходом до оцінювання й аналізу педагогічних явищ і процесів; конкретністю мислення, що проявляється в точності висловлювань, технічному підході до організації освітньої діяльності, в умінні бачити за загальними законами і правилами чинники їх прояву в житті; логічністю; умінням використовувати діагностичні методики для виявлення ефективності педагогічного процесу; діалектичним мисленням.

Характеризуючи особливості педагогічного мислення, дослідники звертають увагу на різні його якості та властивості, які мають особливе значення в контексті розуміння педагогічної дійсності:

- логічність – уміння мислити послідовно, здатність до розумних, доказових висновків (Ю. Кулюткін, 1990);
- кмітливість – здатність швидко розуміти і вирішувати педагогічні задачі (Ю. Кулюткін, 1990);
- оригінальність – самобутність, своєрідність, нешаблонність мислення (Н.Кузьміна, 1976; Є. Рогов, 1994);
- гнучкість – своєчасна оцінка дій, концепцій, теорій (А. Орлов, 1995);

- критичність – здатність ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій (Б. Ліхачов, 1990);
- аналітичність – уміння детально аналізувати факти і явища (Ю. Кулюткін, 1990; А. Орлов, 1995);
- інтуїтивність – здатність сприймати учня як особистість, як суб'єкта пізнавальної діяльності (Н.Кузьміна, 1976);
- динамічність – здатність вчасно відмовлятися від застарілих положень, приймати нові, покладені в основу регуляції педагогічних стосунків (Б.Ліхачов, 1990; А.Орлов, 1995);
- рефлексивність – здатність пізнавати внутрішній досвід і власну особистість (Д. Вількеєв, 1997);
- далекоглядність – здатність передбачати наслідки педагогічних дій, прогнозувати майбутнє (Б.Ліхачов, 1990);
- здатність до синтезу – здатність будувати цілісну модель об'єкта, явища (В. Сластьонін, 1990);
- системність – здатність бачити предмет вивчення з різних позицій і вирішувати завдання, орієнтуючись в усьому комплексі зв'язків і відношень (Д. Вількеєв, 1997).

В. Розін виокремлює особливості сучасного гуманітарного мислення, які мають важливе значення в контексті регуляції педагогічної діяльності: діалогічність; визнання альтернативних позицій учасників діалогу; плюралізм; орієнтація мислення на моральність; відновлення рівноваги між соціальним і особистісним планами мислення; прийняття нових рівнів відповідальності; здатність до створення не лише зразків, правил, категорій, але й методології; продукування нових знань [29].

Розглядаючи методологічні основи розвитку вищої освіти в інформаційному суспільстві, дослідники акцентують увагу на таких параметрах педагогічного мислення, як: контурність, циклічність; трансдисциплінарність; здатність бачити зв'язок між протилежними речами; розкриття взаємозв'язку загального і часткового; опора на контекст; нелінійне сприйняття причинності; сприйняття світу в контексті культури і трактування світу як тексту; розгляд учня як того, хто інтерпретує, а не пояснює; «ноосферне бачення розуму і біосфери» [3, с.13].

Педагогічна діяльність характеризується внутрішньою суперечливістю, значною кількістю одночасно діючих чинників і різноманіттям умов, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність педагога вирішувати педагогічні суперечності і проблемні ситуації, що характеризуються багатовимірністю, складністю і динамічністю, – один з найважливіших критеріїв його професійної майстерності. Педагогові часто доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, їх динамічність і імовірнісний характер впливу на особистісний розвиток вихованців, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. У цих умовах від суб’єкта педагогічної діяльності вимагається не звичайне формально-логічне мислення, а мислення більш високого порядку, яке відображає не стільки рівень когнітивного розвитку, скільки рівень загальної особистісної зрілості педагога. Такий постформальний рівень мислення називають діалектичним. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, зокрема, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, віджиаючого, і розвитку нового, що народжується, дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення» [30, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об’єкта педагогічної діяльності якраз і полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, постійно змінюється під впливом різноманітних чинників, поєднує в собі як позитивні сторони, так і певні недоліки, виступає одночасно як об’єктом, так і суб’єктом взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, поміркованості, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайніх позицій в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, толерантно ставитися до ситуацій невизначеності, – якостей, що характеризують діалектичний тип мислення.

**Мета** нашої статі полягає у з’ясуванні сутності діалектичного мислення і його значення у педагогічній діяльності, визначенні сутнісних характеристик та етапів розвитку діалектичного мислення як критерію особистісно-професійної зрілості педагога.

У понятті діалектичного мислення знайшла відображення філософська категорія діалектики – загального методу пізнання суперечностей як внутрішніх рушійних сил розвитку. Діалектика – це «розуміння світу і такий спосіб мислення, завдяки яким різні явища, предмети, речі розглядаються через різноманітність їх зв'язків, взаємодій протилежних властивостей і тенденцій, у процесах змін і розвитку» [31, с. 228].

Одним із перших у психології до проблеми діалектичного мислення звернувся Ж. Піаже, який вивчав генезис діалектичних структур і суперечностей у мисленні дітей. В. Давидов у своїх працях підкреслював особливості теоретичного (діалектичного) мислення, протиставляючи його мисленню емпіричному.

Дослідник розглядав діалектичне мислення як мислення, що оперує засобами діалектичної логіки [10]. На його думку, діалектичне мислення – це теоретичне мислення, методом якого є сходження від абстрактного до конкретного. Таке розуміння діалектичного мислення значною мірою ґрунтується на розробленій Е. Ільєнковим діалектичній логіці – методі наукового пізнання, за допомогою якого теоретичне мислення починає виступати як діалектичне, що відображає перехід, рух, розвиток [12]. Діалектику як метод руху (розвитку) наукового мислення застосовував у своїх працях також Л. Виготський.

У сучасній філософії діалектичність розглядається як фундаментальна характеристика мислення – здатність осмислювати будь-які явища крізь призму єдності і боротьби суперечностей. Діалектичне мислення забезпечує інтеграцію суперечностей шляхом їх взаємної зміни, взаємодоповнення, взаємопроникнення, переходу між протилежними полюсами. Суперечності можуть долатися двома способами: шляхом абсолютизації істинності одного із полюсів опозиції і заперечення іншого або ж шляхом пошуку нової синтетичної конструкції, яка інтегрує протилежні позиції на вищому рівні. У сучасній педагогіці часто можна спостерігати перший спосіб, пов'язаний з так званим «чорно-білим» мисленням: колективізм або індивідуалізм, свобода або примус, репродукція або творчість, матеріальна освіта або формальна, монолог або діалог тощо.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок або спостережень» [16, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення процесу розуміння суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії когнітивного розвитку, яку називає діалектичним мисленням. Суть цього мислення, на його думку, полягає в розгляді, обдумуванні й інтеграції протилежних або конфліктуючих думок і спостережень. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності. На думку К. Ригела, ця здатність є сильною стороною мислення зрілої особистості. Він також вважав, що контекстуальні парадигми мислення характеризуються стабільністю, динамічністю і безперервністю.

Оригінальний підхід до трактування діалектичного мислення як особливої форми розумової діяльності розроблений Н. Вераксою [4]. Діалектичне мислення дослідник розуміє як мислення, зорієнтоване на відношення протилежності. У пошуках ситуацій, типових для діалектичного мислення, Н.Веракса звернувся до ситуацій суперечності. Характерним для всіх таких ситуацій є те, що вони фіксують відношення протилежності. У разі діалектичного мислення протилежності мають бути представлені в суб'єктивному плані, і спрямованість мислення, виражена в стратегії перетворення ситуації, повинна істотним чином залежати від відношень протилежності. Іншими словами, діалектичне мислення розуміється як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації.

Діалектичне мислення є більш гнучким, толерантним до суперечностей, чутливішим до педагогічних, моральних, політичних і соціальних проблем. Суб’єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, які приймаються на основі однієї лише формальної логіки. Формальна логіка ідеально підходить для вирішення однозначних, чітко поставлених завдань. При цьому вона часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Логічні рішення далеко не завжди є оптимальними з педагогічного чи етичного погляду. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентими, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, педагогічними опозиціями, однозначна оцінка яких неможлива: індивідуалізація і соціалізація, особистість і колектив, формальна освіта і матеріальна освіта, репродуктивне навчання і проблемне навчання, свобода і примус і т.д.

Поряд з поняттям діалектичного мислення у науковій літературі вживається близьке за значенням поняття дуального мислення, що оперує опозиціями [33]. Дуальність мислення виражається в операціях з поняттями – протилежностями, що стосуються, як зовнішніх, так і внутрішніх об'єктів. О. Старовойтенко виокремлює дуальні розумові операції, до яких відносить пізнавальні акти, подібні до символічних змішувань або зведень протилежностей, розрізнювальні й об'єднувальні дії діалектичної логіки, релятивні дії феноменології, творчі операції синтезу тонких бінарних диференціювань з перспективою їх розвитку в «синтез синтезів».

О. Старовойтенко уточнює перелік дуальних розумових операцій, виділяючи їх континуум:

- виділення об'єкта як цілого з мало диференційованими всередині нього протилежними елементами;
- визначення внутрішньої двоїстості цілого;
- видобування двох протилежних елементів з цілого;
- розділення «дуалів», їх розгляд як самостійних по відношенню один до одного цілих;
- співвідношення ізольованих опозицій усередині об'єднуючої структури;
- визначення рівноваги і взаємного доповнення протилежностей;
- встановлення конфліктних відношень у бінарній взаємодії;

- фіксація суперечності, що розвивається, або гострої бінарної опозиції;
- фіксація регресу одного з елементів суперечливої пари;
- знаходження нової форми рівноваги в парі;
- знаходження форми злиття протилежностей у єдиній структурі;
- знаходження способу асиміляції однієї опозиції в іншій;
- ізоляція збагачених одна одною опозицій;
- створення нових синтетичних структур, що долають іманентне роздвоєння, і т. д. [33].

Протилежним до діалектичного мислення (дуального у трактуванні О. Старовойтенко) є мислення дихотомічне (гр. dicha – на дві частини, tome – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло». Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, однобічному оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті одного із полюсів педагогічних опозицій і запереченні іншого, абсолютизації одних педагогічних підходів і недооцінці інших. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку індивідуальності вихованців. Сучасні педагоги часто впадають в іншу крайність – абсолютизують розвиток індивідуальності та автономності особистості і недооцінюють важливість соціалізації, засвоєння нею загальноприйнятих норм і правил суспільної поведінки: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [2, с. 246.]. Нерідко взагалі заперечують педагогічну доцільність колективного виховання, звинувачують його у нівелюванні індивідуальності, вихованні пасивності, конформізму (Ю. Азаров).

Дихотомічне мислення, яке оперує взаємовиключними протилежностями, зазвичай супроводжується абсолютизацією переваг однієї із крайніх позицій: один із полюсів вважається абсолютно позитивним, інший – негативним. Так, наприклад, Ш. Амонашвілі виокремлює дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну [1]. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й нахили дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [27]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному розвитку, становленню емоційної сфери, самосвідомості, індивідуальної своєрідності.

Прояви дихотомічного мислення у сфері педагогіки доволі численні: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань, проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму тощо.

Характерною ознакою дихотомічного мислення є однозначно позитивна оцінка одного із полюсів, який протиставляється негативному іншому. В результаті складається враження, що чим більшою є орієнтація на один із полюсів опозиційної пари (той що зі знаком «+»), тим більш педагогічно доцільною є така позиція.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим і зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання т.д. Оскільки у нескінченному і багатогранному світі існує нескінченний спектр подій і явищ, часто доводиться оперувати двома асимптотами між нескінченним числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або максимальний її вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» і т. д.). Однак небезпека такого мислення, яке продукує екстремальні висновки, полягає в тому, що великий спектр позицій, які лежать у проміжку між максимальним і мінімальним проявами, залишаються непоміченими, немов вони не існують. Однак у дійсності між крайніми позиціями існує велика кількість проміжних, перехідних варіантів, розуміння і використання яких знижує ризики, пов'язані з категоричним дихотомічним мисленням. Це має особливе значення у контексті педагогічної діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить

широкий спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо). Отже, однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати його спектральність (континуальність) – розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору, між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом так само існує багато проміжних станів, які відображають поступове особистісне зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності (intolerance to uncertainty) – «тенденція людини приходити до рішень за типом «чорне – біле», приймати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [36, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають почуття невпевненості, тривоги, дискомфорту і прагнення їх уникати. Толерантність до невизначеності проявляється в здатності зберігати спокій і готовність діяти в суперечливих, неоднозначних обставинах, йти не певний ризик без гарантії успіху, приймати непрогнозованість як виклик і нові можливості для самореалізації.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної формації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів дій у них, непередбачуваністю їх можливих ефектів. Моделюючи й організовуючи свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливів є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності, не прогнозованості, негарантованості. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності, здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у неоднозначних обставинах, протистояти суперечливості інформації, приймати невідоме, адекватно ставитися до неоднозначності і недостатньої прогнозованості педагогічних ситуацій, зберігати рівновагу і поміркованість у ставленні до складних, внутрішньо суперечливих педагогічних фактів і процесів. Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (хороший – поганий, вихований – невихований, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих звичних установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку [19]. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними явищами і процесами.

Однією з характеристик діалектичного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. Насправді протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «–», а як «–» і «–». У цьому контексті доречно згадати про ідею «золотої середини», яка полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу та гармонію. В етиці Аристотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайностями: в одній надлишок чого-небудь, в другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Доброчесність, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні…» [21, с. 213].

Слід зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою і знаходитися завжди «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного

впливу на нього може більшою чи меншою мірою наближатися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, зовнішнє формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо.

Поряд з ідеєю рівноваги між протилежностями важливою характеристикою діалектичного мислення є пошук форми інтеграції протилежностей у синтетичній структурі вищого рівня, що забезпечує розуміння динамічного балансу і єдності суперечностей. У педагогічному контексті такий синтез полягає, наприклад, у тому, щоб розуміти директивне і вільне виховання, суб'єкт-об'єктну і суб'єкт-суб'єктну взаємодію, репродуктивне і проблемне навчання не як протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а як крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного зростання вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежною від зовнішнього середовища, дитина виступає переважно об'єктом виховних впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення дитина набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апріорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Потрібно визнати, що керівництво і підпорядкування – необхідні елементи виховного процесу, що жодним чином не заперечує поваги до особистості вихованця. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [34, с. 26]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як переважно односторонній вплив вихователя на дитину. Але у міру її розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємоспрямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця моральні орієнтації, здатність до вольової саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [6, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Лише коли виховання постійно здійснюється з авторитарних позицій, це може призвести до деформацій в особистісному розвитку вихованців. Інша крайність – надання дітям абсолютної свободи – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю.

Таким чином, діалектичне мислення заперечує існування універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) варто розглядати не як альтернативні, а як етапи єдиної виховної стратегії, яка поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [7]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управління його поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість здатна до самоуправління і відповідального самовизначення.

Приклад діалектичного мислення демонструє С. Гессен, розглядаючи проблему суперечності між свободою і примусом у вихованні [9]. Розвиток свободи особистості, на його погляд, можливий через моральне виховання, завдання якого полягає у відміні природного примусу (залежності індивіда від оточення) і формуванні внутрішньої свободи, що можливо «тільки через постачання особистості надособистих цілей, у творчому спрямуванні до яких зростає її стійка сила» [9, с. 86]. При цьому на послідовних етапах морального виховання: аномія (відсутність у дитини моральних норм) – гетерономія (засвоєння зовнішніх норм) – автономія (вироблення власних норм), слід уникати двох крайностей. Перша – передчасне виховання в умовах постійного тиску зовнішнього середовища, коли «пропонований дитині зовнішній матеріал перевершує здатність його засвоєння», – призводить до формування надломлених, знеособлених людей. Інша крайність – ізоляція дитини від культурних впливів – призводить до формування імпульсивних осіб, позбавлених «внутрішньої сили», не здатних до самовизначення і

протистояння тиску оточення. Мудре виховання полягає в співмірності зовнішнього матеріалу внутрішній здатності дитини до його освоєння. Мистецтво вихователя полягає в тому, щоб провести вихованця між двома крайнощами: надломленої і незрілої особистості. Для цього у вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення, від аномії до автономії. «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відміняти кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується в освіті» [9, с. 88]. Таким чином, між свободою і примусом існує складний діалектичний зв'язок: народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», моральної свідомості, автономії, самостійності, здатності до самоуправління. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньої свободи особистості. Свобода, таким чином, – не даність, а мета, завдання виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [9, с. 61]. Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії розвитку особистості і виховного процесу, що поступово змінюють одна одну.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті, на наш погляд, здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей:

- на першій стадії спостерігається дихотомічне, «чорно-біле» мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або»;
- на другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; у зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції на континуумі між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами; на зміну принципу «або – або» приходить принцип «і те, і інше, але в певному співвідношенні»;
- на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця); у кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка еволюціонує одночасно із розвитком вихованця.

Визначені стадії мають багато спільного з емпірично встановленими У. Пері етапами розвитку мислення в зрілому віці [16, с. 582]. Дослідник з'ясував, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте студенти неминуче стикаються з різними думками, протилежними поглядами, невизначеністю, що викликає у них почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами студенти починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок. Вони починають розуміти, що у людей є право на різні погляди, і приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному, залежно від контексту. Поступово студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму (наприклад, істина проти неправди) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно вибраних ідей і переконань. У. Пері вважає цей аспект інтелектуального розвитку характерною особливістю періоду ранньої дорослості. На його думку, людям потрібно відчути на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, пройти через великий практичний досвід, щоб відійти від дуалістичного мислення. Така еволюція відбувається протягом тривалого періоду становлення автономності особистості, її підготовки до зіткнення з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення вчителя відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

**Література**

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 416 с.
3. Берулава Г.А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – №4. – С. 11-17.
4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии.– 1990.– №4.– С. 5-14.
5. Вилькеев, Д. В. Педагогическое мышление и его формирование у студентов / Д. В. Вилькеев. – Казань: Казанский пед. ун-т, 1997. – 150 с.
6. Галузяк В. М. Проблема эффективности воспитательных подходов / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
7. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
8. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
10. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
11. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
12. Ильенков Э.В. Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. – М., 1974. – 272 с.
13. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / М.М. Кашапов. – СПб., 2000. – 463 с.
14. Корнилов Ю.К. Что характерно для обобщений практического мышления / Ю.К. Корнилов // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль, 1999. – С. 4-23.
15. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур / В.В. Краевский // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские чтения, 22-23 мая 2008 г.– СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008.– С. 404-406.
16. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
17. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев; Гомельский гос. ун-т. – Гомель: ГГУ, 1976. – 57 с.
18. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
19. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – №4. – С.43-52.
20. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.
21. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
22. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
23. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М.Митина.– М., 1994.– 215 с.
24. Мышление учителя: Личностные механизмы и формирование понятийного аппарата / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской.– М.: Педагогика, 1990.
25. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов / / Педагогика.– 1995.– №6.– С.66-68.
26. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – №7. – С. 144-147.
27. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
28. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д, 1996. – 512 с.
29. Розин В.М. Мышление в контексте современности (От «машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече») / В.М. Розин // Общественные науки и современность. – 2001. – №5. – С. 132-142.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2005. – 713 с.
31. Сидоренко О.П. Філософія: підручник / О.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Філяпіп та ін.; за ред. О.П. Сидоренка. – К.: Знання, 2010. – 414 с.
32. Сластенин В.А. Методологическая культура учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.

33. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е.Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект, 2001. – 544 с.
34. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.
35. Субъект и объект практического мышления. Монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. – Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2004. – 320 с.
36. Юртаева М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 74-80.

## Reference

1. Amonashvili SH. A. Razmyshleniya o gumannoj pedagogike / SH.A. Amonashvili. – M., 1995. – 496 s.
2. Bezrukova B.C. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: Ucheb. posobie dlya inzhenerno-pedagogicheskih institutov i inzhenerno-pedagogicheskih tekhnikumov / V.S. Bezrukova. – Ekaterinburg, 1996. – 416 s.
3. Berulava G.A. Metodologicheskie osnovy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v informacionnom obshchestve / G.A. Berulava, M.N. Berulava // Pedagogika. – 2010. – №4. – S. 11-17.
4. Veraksa N. E. Dialekticheskoe myshlenie i tvorchestvo / N.E. Veraksa // Voprosy psihologii.– 1990.– №4.– S. 5-14.
5. Vil'keev, D. V. Pedagogicheskoe myshlenie i ego formirovanie u studentov / D. V. Vil'keev. – Kazan': Kazanskij ped. un-t, 1997. – 150 s.
6. Haluziak V. M. Problema ehffektivnosti vospitatel'nyh podhodov / V. M. Haluziak // Pedagogicheskie innovacii – 2017 : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii, Vitebsk, 17 maya 2017 g. / Viteb. gos. un-t ; redkol.: N.A. Rakova (otv. red.) [i dr.]. – Vitebsk : VGU imeni P.M. Masherova, 2017. – S. 55-57.
7. Haluziak V. M. Typolohiia bazovykh modelei vykhovannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 7. – Vinnytsia, 2002. – S. 94-102.
8. Haluziak V. M. Kharakterystyky zriloho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 51. – Vinnytsia, 2017. – S. 43-50.
9. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu / Otv. red. i sost. P. V. Alekseev. – M.: «SHkola-Press», 1995. – 448 s.
10. Davydov V.V. Vidy obobshchenij v obuchenii / V.V. Davydov – M.: Pedagogika, 1972. – 424 s.
11. Zeer EH.F. Psihologiya professij : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. – 2-e izd., pererab., dop. / EH.F. Zeer. – M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. – 336 s.
12. Il'enkov EH.V. Dialekticheskaya logika / EH.V. Il'enkov. – M., 1974. – 272 s.
13. Kashapov M.M. Psihologiya pedagogicheskogo myshleniya: monografiya / M.M.Kashapov.– SPb., 2000.– 463 s.
14. Kornilov YU.K. CHto harakterno dlya obobshchenij prakticheskogo myshleniya / YU.K. Kornilov // Izuchenie prakticheskogo myshleniya: itogi i perspektivy. – YAroslavl', 1999. – S. 4-23.
15. Kraevskij V.V. Pedagogicheskie aspekty dialoga kul'tur / V.V. Kraevskij // Dialog kul'tur i partnyorstvo civilizacij: VIII Mezhdunarodnye Lihachyovskie chteniya, 22-23 maya 2008 g.– SPb.: Izd-vo SPbGUP, 2008.– S. 404-406.
16. Krajg G. Psihologiya razvitiya / Grehjs Krajg, Don Bokum. – SPb.: Piter, 2005. – 940 s.
17. Kuz'mina N. V. Psihologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya (teksty lekcij) / N. V. Kuz'mina, N. V. Kuharev; Gomel'skij gos. un-t. – Gomel': GGU, 1976. – 57 s.
18. Kulyutkin YU.N. Myshlenie uchitelya: lichnostnye mekhanizmy i ponyatijnyj apparat / pod red. YU.N. Kulyutkina, G.S. Suhobskoj. – M.: Pedagogika, 1990. – 104 s.
19. Leonov I. N. Tolerantnost' k neopredelennosti kak psihologicheskij fenomen: istoriya stanovleniya konstrukta / I.N. Leonov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika». – 2014. – №4. – S.43-52.
20. Lihachev B. T. Pedagogika: Kurs lekcij / B.T. Lihachev. – M.: Prometej, 1993. – 528 s.
21. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi t. T. 4 / Sost.: M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. – M.: Pedagogika, 1984. – 400 s.
22. Markova A. K. Psihologiya truda uchitelya / A. K. Markova. – M.: Prosveshchenie, 1993. – 192 c.
23. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy) / L.M. Mitina. – M.: Delo, 1994. – 215 s.
24. Myshlenie uchitelya: Lichnostnye mekhanizmy i formirovanie ponyatijnogo apparata / Pod red. YU.N. Kulyutkina, G.S. Suhobskoj.- M.: Pedagogika, 1990.
25. Orlov A. A. Professional'noe myshlenie uchitelya kak cennost' / A.A. Orlov / / Pedagogika. – 1995. – №6. – S. 66 – 68.
26. Osipova E.K. Struktura pedagogicheskogo myshleniya uchitelya / E.K. Osipova // Voprosy psihologii. – 1987. – №7. – S. 144-147.
27. Psihologicheskie osobennosti orientacii pedagogov na lichnostnuyu model' vzaimodejstviya s det'mi / V. G. Maralov, I. A. Buchilova, E. YU. Klepcova i dr. / Pod red. V. G. Maralova. – M.: Akademicheskij Proekt: Paradigma, 2005. – 288 s.
28. Rogov E.I. Lichnost' uchitelya: teoriya i praktika / E.I. Rogov. – Rostov n/D, 1996. – 512 s.
29. Rozin V.M. Myshlenie v kontekste sovremennosti (Ot «mashin myshleniya» k «mysli-sobytiyu», «mysli-vstreche») / V.M. Rozin // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. – 2001. – №5. – S. 132-142.
30. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – Spb.: Piter, 2005. – 713 s.
31. Sydorenko O.P. Filosofiia: pidruchnyk / O.P. Sydorenko, S.S. Korliuk, M.S. Filiapip ta in.; za red. O.P. Sydorenka. – K.: Znannia, 2010. – 414 s.

32. Slastenin V.A. Metodologicheskaya kul'tura uchitelya / V.A. Slastenin, V.EH. Tamarin // Sovetskaya pedagogika. – 1990. – № 7. – S. 82–88.
33. Starovojtenko E.B. Sovremennaya psihologiya: formy intellektual'noj zhizni / E.B. Starovojtenko. – M.: Akademicheskij proekt, 2001. – 544 s.
34. Stepanov S. Vospitanie bez krajnostej / S. Stepanov // SHkol'nyj psiholog. – 2000. – №40. – S. 26.
35. Sub'ekt i ob'ekt prakticheskogo myshleniya. Monografiya / Pod red. A. V. Karpova, YU. K. Kornilova. – Yaroslavl': Izd-vo «Remder», 2004. – 320 s.
36. Yurtaeva M. N. Potencial issledovaniya konstrukta «tolerantnost' k neopredelennosti» v sovremennoj psihologii / M. N. Yurtaeva, N. S. Gluhanyuk // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2017. – T. 23, № 1 (159). – S. 74-80.

**УДК: 378.6:37.035.(477)**

# КОНТРОЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**І. О. Данченко**

**orcid.org/0000-0003-0103-8142**

*Обґрунтовано необхідність перегляду вимог щодо змісту й характеру професійної підготовки фахівців-аграріїв у вищій школі. Проаналізовано теоретичні підходи до вивчення проблеми технологізації навчально-виховного процесу вищої школи. Виділено основні складові педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Розглянуто шляхи та умови забезпечення ефективності контрольно-результативної складової педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Визначено етапи структурно-функціональної моделі формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Результати дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв.*

***Ключові слова:*** *педагогічна технологія, педагогічна технологія формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, основні складові педагогічної технології, моделювання процесу формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, етапи структурно-функціональної моделі формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, контрольно-результативна складова педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.*

# CONTROL-PRODUCTIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**I. Danchenko**

*The effectiveness of the educational process of higher agrarian educational institutions is determined by many criteria. One of them is the correspondence of the results of training future specialists to the requirements of professional activity. Analysis of the scientific literature shows that it is often determined by the levels of competence, readiness or professional culture. Much less researchers are turning to the definition of the quality of training specialists for professional work on the criteria of their personal development. Namely, the state of social maturity, which is the determining indicator of the individual's active assimilation of social experience, social roles, social norms, universal values, social qualities, knowledge, skills, skills, allowing the individual to become a mature participant in social relations. Therefore, there is a need to review the content and nature of professional training of agricultural specialists in higher education. In order to quickly respond to the actual situation in the teaching and upbringing process of higher agricultural educational institutions, we used a diagnostic tool, such as monitoring, which is defined as a continuous, long-term monitoring of any process, its results, and management of this result. To achieve this goal will contribute to: the analysis of theoretical approaches to the study of the problem of technological development of the teaching and educational process of higher education; identification of the main components of the pedagogical technology for the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions, as well as the analysis of ways and conditions for ensuring the effectiveness of the control and effectiveness component of pedagogical technology for the formation of social maturity for students of higher agrarian educational institutions, and determining the main stages in the formation of social maturity for students of higher agricultural educational institutions. The results of the research can be used in the system of professional training of future agricultural specialists.*

***Keywords:*** *pedagogical technology, pedagogical technology of social maturity of students of higher agrarian educational institutions, the main components of pedagogical technology, modeling of the process of social maturity of students of higher*

**© І. О. Данченко**

*agrarian educational institutions, stages of the structural and functional model of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions, component of pedagogical technology of social maturity of students agricultural institutions.*

Динамічний характер сучасного етапу розвитку людства суттєво позначається на природі індивідуального та суспільного буття людини, вимагаючи від системи вищої аграрної освіти, рішення особливо важливого завдання, а саме: підготувати фахівців, здатних мислити сучасними категоріями, розуміти сутність соціальних, політичних та економічних процесів і явищ, їхні глибинні й суперечливі зв'язки, особистостей які готові стати активними суб'єктами діяльності та спілкування, реалізуючи у своїй професії власний спосіб буття, готовність уточнювати професійні завдання, брати на себе відповідальність за їхнє вирішення, розширювати рамки професійної діяльності. Вирішити ці завдання, на нашу думку, можливо лише за умови, якщо особистість буде мати високий рівень соціальної зрілості.

Проблема формування та розвитку ефективної системи навчання та виховання висококваліфікованих фахівців у вищих навчальних закладах не є новою в науковому дискурсі.

Стратегія дослідження системи професійної підготовки компетентного фахівця визначається філософською методологією. Важливе значення для дослідження проблеми мають праці з філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Кудін, М. Кузьмін, Ф. Кумбс, В. Луговий, В. Лутай, А. Маркович, М. Михальченко, В. Огнев'юк), філософії сучасних європейських освітніх концепцій (Гофрон Анджей), історії педагогіки вищої школи (Л. Вовк, О. Сухомлинська), проблем неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Ліготський, С. Сисоєва), організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Бондар, М. Євтух, О. Падалка, В. Сагарда, О. Шестопалюк), розвитку особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (В. Рибалка, В. Семиченко).

Ефективність навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів (далі ВАНЗ) визначають за багатьма критеріями, найголовніший серед яких – відповідність результатів підготовки майбутніх фахівців вимогам професійної діяльності, яку вони мають здійснювати. Аналіз наукової літератури доводить, що нерідко її визначають за рівнями компетентності, готовності або професійної культури. Значно менше дослідників звертаються до визначення якості підготовки фахівців до професійної діяльності за критеріями їхнього особистісного розвитку, зокрема за станом соціальної зрілості, яка є визначальним показником активного засвоєння індивідом соціального досвіду, соціальних ролей, соціальних норм, загальнолюдських цінностей, необхідних для продуктивного існування в суспільстві, сформованості соціальних якостей, знань, умінь, навичок, що дає змогу особистості стати зрілим учасником соціальних відносин.

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення у працях філософів (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, О. Гундар та ін.), соціологів (І. Половинки, Л. Сохань, Ф. Філіпова, В. Ядова та ін.), психологів (Г. Гартман, Н. Міллер, О. Кисельова, В. Мухіна, Б. Паригін, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.) та педагогів (А. Лай, Є. Мейман, А. Біне, А. Макаренко, С. Шацький, Т. Мальковська. В. Семенов та інші).

Проблема формування соціальної зрілості особистості означена в працях науковців: Л. Конішевська, О. Михайлова, А. Позднякова, В. Радула, Г. Яворської та інших.

Разом із тим, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема забезпечення процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ педагогічною технологією формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ ще не стала предметом цілісного наукового дослідження.

**Мета статті:** обґрунтувати необхідність застосування в навчально-виховному процесі моніторингу, використання тестових завдань, а також можливостей модульно-рейтингової системи, визначити специфіку реалізації контрольно-результативної складової педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

В освітніх закладах завжди збиралися статистичні дані успішності, за якими можна було простежити за якістю діяльності як студентів, так і викладачів. З метою швидкого реагування на реально існуючу ситуацію в навчально-виховному процесі ВАНЗ, ми використовували такий діагностичний інструмент, як моніторинг, який визначається як безперервне, тривале спостереження за будь-яким процесом, його результатами та управління ним [3]. Для кращого осмислення сутності цього поняття та його можливостей, у аспекті нашого дослідження виникає необхідність розглянути це поняття докладніше.

Педагогічний моніторинг, на думку А. Дахіна, покликаний забезпечити викладачів та студентів необхідною інформацією для ухвалення рішень щодо підвищення продуктивності навчально-виховного процесу, і визначає, наскільки раціональними є педагогічні засоби, що застосовують в інноваційному процесі.

Об'єктами педагогічного моніторингу, наголошує автор, виступають результати навчально-виховного процесу й засоби, які використовують для досягнення цих результатів, а його метою є забезпечення різних груп суб'єктів освітнього простору якісною, об'єктивною і своєчасною інформацією про результати діяльності [4].

Система оцінки досягнень при цьому, наголошує А. Семенова, відчутно збільшує надійність способів кількісного вимірювання результатів діяльності, а також підвищує якість інформаційного обслуговування, розширює мотиваційно-смислову основі підготовки, позитивно впливає на перебіг відповідної діяльності [5, с. 207]. Ми приєднуємось до думки А. Семенової, яка виділяє наступні функції моніторингу: облікову, яка полягає в регулярному й систематичному збиранні даних про зміну якості шляхом реєстрації конкретних параметрів, що характеризують кількісну і якісну сторони навчально-виховних та практичних процесів; аналітичну, яка припускає вивчення рівня й динаміки будь-якого окремого показника процесу в тісному взаємозв'язку з рівнем і динамікою як всіх інших показників, так і загального процесу; оцінну, яка виявляє відхилення фактичної величини відповідних параметрів від нормативів, що служать критеріями оцінки відповідного процесу або діяльності; комунікативну, що покликана встановити зворотній зв'язок між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу з метою вироблення коректуючи дій, адаптації реалізованого плану відповідної діяльності; оптимізуючу, що необхідна для знаходження ефективного способу формування й розвитку знань, умінь, навичок студентів та настановлень на творчу педагогічну діяльність викладачів [5, с. 211].

Моніторинг, завершуючи один цикл, дає початок нового циклу планування, здійснюючи який регулярно, повно і якісно дає можливість підвищити ефективність будь-якого процесу. При цьому, цілі проведення моніторингу мають бути достатньо чіткими та ясними для всіх тих, хто бере участь оцінюванні, наголошує А. Семенова, це, на нашу думку, стає можливим за однієї умови: підвищення ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ тільки при підтримці її з боку всіх зацікавлених сторін. Тому на початковому етапі її впровадження важливим було проведення обговорення цілей і специфіки цієї діяльності зі всіма, хто до неї залучався.

Основні методи моніторингу процесу ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ нами були обрані: анкетування, яке розкриває загальну картину уявлень про якість оцінюваних об'єктів; спілкування, яке давало можливість уточнення деяких питань і проблем, виявлених під час анкетування; діагностичне тестування, за допомогою якого здійснювалось об'єктивне вивчення окремих властивостей і якостей особистості; проблемні дискусії, використання яких було необхідне для того, щоб активізувати знання учасників дискусії, надати необхідну інформацію, створити інтерес до проблеми (кращім початком для проведення дискусії є обговорення результатів, одержаних під час попереднього анкетування), акцентування уваги й думок учасників дискусії на тому, що існують різні точки зору на проблему та об'єктивні умови, у межах яких необхідно шукати можливості вдосконалення процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; метод самооцінки, який дозволяв виявити один з проявів самопізнання, що впливає на характер, поведінку, функціонування особистості; аналіз фактичних даних (результатів діяльності), який давав можливість отримати інформацію про деякі якості особистості опосередковано й визначити ставлення як студентів, так і викладачів, до виконуваної діяльності; аналіз кількісних даних, за допомогою якого, спираючись на формальні показники, ми отримували можливість оцінити успішність студентів, кількісні характеристики ресурсів і умов навчально-виховного процесу, показники кваліфікації викладачів та інші; метод вивчення ціннісних орієнтацій (система стійких соціально обумовлених відносин особистості до сукупності матеріальних і духовних благ і ідеалів) суб'єктів моніторингу, який дозволив виявити й активізувати потенційні можливості особистості, що відкривають перспективи для всебічного розвитку та вдосконалення особистості; узагальнення незалежних характеристик, який полягав у збиранні, аналізі й узагальненні думок про особистість з боку її найближчого соціального оточення, що дає можливість краще зрозуміти особливості функціонування людини та включає можливість необхідності змін.

Крім того, свою ефективність на практиці підтвердили тестові завдання (письмові або комп'ютерні), евристична бесіда, письмові відповіді на відкриті питання або традиційне усне опитування, есе, диспути, круглі столи, рада експертів, підготовка проектів тощо.

У сучасній педагогічний практиці значного поширення набули тестові завдання.

Дидактичний тест – це система завдань специфічної форми й певного змісту, яка дає змогу якісно оцінити структуру й виміряти рівень засвоєння знань та сформованості вмінь і навичок студентів [2, с. 56].

На нашу думку, з метою контролю та оцінки рівня сформованості знань загально філософської, психологічної, соціологічної, соціальної, культурологічної, педагогічної спрямованості використовувати дидактичні тести перевірки знань, умінь та навичок студентів ВАНЗ, які складають основі соціальної зрілості особистості.

За характером дій, необхідних для виконання запропонованих у тесті завдань, дидактичні тести розподіляють на пізнавальні, мета яких визначити знання та інтелектуальні вміння студентів і психомоторні, які покликані оцінити точність, швидкість, якість виконання завдань, а сприяти закріпленню необхідних навичок [2, с.58].

За рівнями складності науковці **(**В. Аванесов, І. Булах, В. Коккота, Г. Ковальчук, М. Челишкова, О. Петращук, І. Рапопорт, В. Коккота, С. Ніколаєва та ін.**)** виділяють наступні групи тестових завдань, які ми використовували у власній практичній діяльності, щоб виявити рівні сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ: тести першого рівня (тести на впізнавання, розуміння) належать до методів контролю засвоєння знань на понятійному рівні. До цих тестів можна віднести завдання, які передбачають відповідь «так» або «ні», завдання на розпізнавання, які містять запитання зі змістом «що це таке?», завдання на класифікацію та встановлення відповідності; тести другого рівня передбачають перевірку засвоєння знань на репродуктивному рівні (відтворення й застосування) й містять завдання-підставки («закінчити визначення», «підставити пропущене слово»), завдання на вибір правильної відповіді; тести третього рівня містять завдання, які вирішують за певним алгоритмом, а також завдання на класифікацію та встановлення відповідності; тести четвертого рівня дають змогу виявити високий рівень засвоєння знань і містять завдання, які потребують розв'язання практичних завдань проблемного характеру, критичної оцінки, аналізу й синтезу інформації або застосування отриманих знань у нетипових умовах [5].

Щодо методичного забезпечення моніторингу знань, умінь та навичок щодо визначення рівнів сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ, то важливим є дотримання технології побудови та застосування тестових завдань викладачами.

Дослідження довели, що з метою підвищення ефективності технологія побудови тестових завдань має складатись з відповідних етапів: розроблення дидактичного тесту (визначення мети й загального змісту тесту відповідно до бази знань, які повинні засвоїти студенти); побудови, створення проекту завдань тесту (будова, аналіз тестових завдань та їх відповідності з іншими видами робіт); перевірки й корекції (перевірка зразка тесту у вибраній групі студентів, статистичний аналіз результатів тесту, окремих відповідей, редагування тесту й розроблення вказівок); використання тесту (розроблення стандарту тесту, упровадження тестових завдань та своєчасна їхня корекція, відповідно до зміни навчально-виховної ситуації). При цьому, підвищенню ефективності відповідної діяльності сприяє участь самих студентів у процесі конструювання та застосування тестових завдань на практиці [2; 3; 4; 5].

Незважаючи на впровадження тестів у педагогічну практику, необхідно наголосити на їхній специфічності й обмеженості, тому перевірку засобами тестового контролю потрібно поєднувати з іншими методами і прийомами.

Моніторинг дає змогу здійснювати контроль та оцінку як управлінську функцію, яка є однією з найважливіших складових кожної діяльності, зокрема процес формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, підвищення ефективності якого вимагає вдосконалених підходів щодо його організації та перебігу контролю та оцінювання досягнень студентів-аграріїв.

Як уже зазначалось, високий рівень якості формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ забезпечують багатьма факторами, найважливішими серед яких є: урахування здібностей та вподобань студентів та їхнє бажання досягнути успіхів у певній галузі предметних знань, поведінці або діяльності; рівень готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; інформаційно-методична забезпеченість технології; ефективна система контролю й оцінки рівня сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ, а також контроль та оцінка впровадження педагогічної системи формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховний процес ВАНЗ тощо.

Звичайно, вирішити проблему якості формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ тільки за рахунок удосконалення навчально-виховного процесу й системи моніторингу успішності неможливо. Але перевірка й оцінювання досягнень студентів мають значний уплив ефективність формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ. Перевірка досягнень студентів має велике виховне значення, оскільки стимулює самостійність, розвиває почуття відповідальності за результати діяльності, що особливо важливо в сьогоднішніх умовах [5]. Добре організований моніторинг допомагає викладачеві виявити особистісні здобутки кожного студента, бачити недоліки у відповідній діяльності та вжити раціональних заходів для виправлення цих недоліків, як в діяльності самих студентів, так і в процесі перебігу педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Оцінка рівня сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ часто виступає регулятором соціальних відносин у житті студентів, адже опосередковано впливає на формування стосунків у колективі, з викладачами, з батьками, іншими людьми та соціальними групами.

Для вирішення питання моніторингу формування соціальної зрілості студентів-аграріїв у навчально-виховному процесу ефективною, на нашу думку, є використання можливостей модульно-рейтингової система навчання, а саме: чіткий розподіл теоретичного матеріалу на логічно закінчені блоки-модулі; засвоєння знань, навичок, умінь щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ відповідно за кожним модулем відбувається через реалізацію певних форм, методів, способів, прийомів навчально-пізнавальної та виховної роботи студентів, яку відповідно контролюють та аналізують; чітке визначення цілей, завдань, перебігу і зміст етапі педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів

ВАНЗ упливає на її ефективність; чітке визначення критеріїв оцінювання знань, умінь та навичок, до яких відносяться: своєчасність виконання завдань, самостійність, оригінальність мислення, відповідальність, уміння обстоювати свою думку, глибина, об'єм та прочність засвоєння теоретичних знань (це перевіряється тестуванням), уміння структуровано викладати матеріал, на практиці використовувати знання, удосконалювати уміння та навички [5].

Кожний розроблений блок-модуль має складатися з наступних елементів: організаційний блок, що містить загальну інформацію про зміст, план, регламент діяльності щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; теоретичний блок, який охоплює інформаційно-змістовну частину модуля, що подає розгорнуте висвітлення вузлових питань системи формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; методичний блок, що містить рекомендації щодо застосування наявних теоретичних і практичних методів, прийомів та засобів щодо ефективної системи формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; блок підтримки (практичний) – містить банк завдань для індивідуальної роботи, ділові ігри, вправи, конкретні ситуації, тести, анкети, роздатковий матеріал, підсумкові завдання проблемного характеру, виконання яких вимагає використання теоретичних знань та практичних умінь і навичок, набутих під час засвоєння матеріалу та практичного його застосування, які можуть використовувати, як викладачі, так і студенти [5].

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури [1; 2; 3; 5], вивчення практичної діяльності науковців і нашого власного досвіду, доцільним, на нашу думку, є використання наступних елементів модульно-рейтингової системи, які сприятимуть підвищенню ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ: наявність теоретичного матеріалу, який подається не у вигляді безперервного потоку інформації, а невеликими логічно пов'язаними частинами; розробка чіткої системи правил з послідовного виконання певних дій, спрямованих на засвоєння і практичного застосування кожної частини; існування відповідної системи завдань та діагностичних методик для перевірки сформованості кожного компонента соціальної зрілості особистості; сформованість розгалуженої системи зворотного зв'язку, яка дає змогу інформувати студентів та викладачів про правильне виконання завдань та правильне застосування вмінь та навичок; передбачена діагностична оцінка рівня знань, умінь і навичок у зіставленні з наперед заданими й уточненими цілями на етапі формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Таким чином, контрольно-результативна складова педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ покликана забезпечити викладачів та студентів необхідною інформацією щодо підвищення продуктивності відповідної діяльності, і визначає наскільки раціональними є педагогічні засоби, що застосовують в інноваційному процесі, даючи можливість оцінити цю діяльність і здійснити колекційні дії, як що в цьому виникає потреба.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні організації та аналізі результатів дослідно-експериментальної роботи формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі вищих аграрних навчальних закладів, а також методичного забезпечення відповідної діяльності.

**Література**

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех: [в 2-х кн./Кн. 1.] – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : Модульне навчання. – [Навчальний посібник] / А. М. Алексюк – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
3. Баюк Д. Война с парадигмами [Электронный ресурс] / Д. Баюк // Что нового в науке и технике. – 2005. – № 7-8. – (Библиотека «Элементы большой науки». – Режим доступа у журналу: http://element.ru/lib/164563.
4. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин. – Режим доступа: http://www.vio.fio.ru/vio_08/resource/Print/art_1_8.htm.
5. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті : [Навч. посібник]. – 2-ге вид., доп. / Г. О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 2003. – 298 с.
6. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

**Reference**

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti / I. D. Bekh: [v 2-kh kn./Kn. 1.] – K. : Lybid', 2003. – 280 s.
2. Aleksyuk A.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly. Kurs lektsiy : Modul'ne navchannya. – [Navchal'nyy posibnyk] / A. M. Aleksyuk – K. : ISDO, 1993. – 220 s.
3. Bayuk D. Voyna s paradyhmamy [Эlektronnыy resurs] / D. Bayuk // Chto novoho v nauke y tekhnyke. – 2005. – # 7-8. – (Byblyoteka «Эlementы bol'shoy nauky». – Rezhym dostupa u zhurnalu: http://element.ru/lib/164563.
4. Dakhyn A.N. Pedahohycheskyy monytorynh: kontseptsyya y prymenenye [Эlektronnыy resurs] / A. N. Dakhyn. – Rezhym dostupa: http://www.vio.fio.ru/vio_08/resource/Print/art_1_8.htm.
5. Koval'chuk H.O. Aktyvizatsiya navchannya v ekonomichniy osviti : [Navch. posibnyk]. – 2-he vyd., dop. / H. O. Koval'chuk. – K.: KNEU, 2003. – 298 s.
6. Semenova A.V. Paradyhmal'ne modelyuvannya u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv: monohrafiya / Alla Semenova. – Odesa : Yurydychna literatura, 2009. – 504 s.

**УДК 37.035.6:347.635**

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

**Н.В.Добіжа, І.І.Оніщук**

*У статті визначено методологічні засади формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови під час педагогічної практики. Обґрунтовано необхідність застосування антропологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та діалогічного підходів в освітньому процесі.Розкрито роль педагогічної практики щодо формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови. Розглянуто цілі, завдання, функції педагогічної практики та описано процес їхньої реалізації з метою реалізації зазначених підходів під час формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови.*

***Ключові слова:*** *педагогічне спілкування, індивідуальний стиль педагогічного спілкування, професійна підготовка, методологічні засади.*

# METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMATION OF THE INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS DURING THE TEACHING PRACTICE

**N.V.Dobizha, I.I.Onishchuk**

*In the article we define the methodological principles of formation of the individual style of pedagogical communication of future foreign language teachers during the teaching practice. We clarify the meaning and the role of the following approaches in educational process: anthropological, personally oriented, active, competent and dialogical is substantiated.In our research, the role of pedagogical practice for communicative competence of teachers of foreign languages is examined. For this purpose, the goals, objectives, functions of the pedagogical practice are considered and it is described how they are implemented in order to follow the offered methodological approaches.The research focuses on the problems of formation of the individual style of pedagogical communication of future foreign language teachers during the teaching practice. Due to the analysis of the philosophical, sociological, psychological and educational literature we have ostended the gist and the content of such a phenomenon as «individual style of pedagogical communication». We have analyzed the conditions that facilitate the formation of students' reflective abilities in the process of their professional education: development of motivational sphere of future teachers; mastering the techniques which help to control their own emotional state during the professional activities; development of communicative and organizational skills; increase of students' readiness for innovations and creativity; future teachers' awareness of professional tasks, individual mental qualities; formation of students' positive self-concept; providing opportunities for students' self-expression in communication.*

***Keywords:*** *pedagogical communication, individual style of pedagogical communication, professional training, methodological approaches.*

Інтеграція України в Європейський освітній простір, прийняття Закону України «Про вищу освіту» зумовлюють необхідність реформування української національної освіти з метою підготовки майбутніх учителів як особистостей інноваційного типу, а тому особливо важливим нині є включення в соціально-психологічну взаємодію індивідуально-типологічних характеристик особистості, що нададуть цьому процесу самобутності, оригінальності, неповторності. Це й приведе до комунікації яскравої, привабливою, і викличе інтерес учасників освітнього процесу.

У професійній підготовці майбутніх учителів найвагомішим є вироблення стилю педагогічного спілкування, який пронизує весь освітній процес, є найвищою здатністю фахівця й вимагає його постійного вдосконалення. Особливо важливим є формування індивідуального стилю спілкування майбутнього вчителя іноземної мови, адже найвпливовішим важелем у її вивченні є комунікативний процес, особливе місце в якому відводиться особистості вчителя, його індивідуальному стилю комунікації. Цей аспект професійної підготовки майбутнього вчителя є надзвичайно важливим, оскільки формування індивідуального стилю педагогічного спілкування передбачає не лише опору на індивідуально-типологічні особливості педагога, а й врахування специфічних рис предмету іноземної мови.

На сьогоднішній день, на жаль, мало уваги приділяють дослідженню проблеми формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови в процесі педагогічної практики. У зв'язку з фундаментальним значенням стильових особливостей педагогічного

**© Н.В.Добіжа, І.І.Оніщук**

спілкування щодо забезпечення ефективності педагогічної взаємодії закономірно постає питання про можливість цілеспрямованого формування продуктивних і корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування. Саме тому увага багатьох науковців зосереджена на дослідженні стильових характеристик майбутнього вчителя як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Опанування основ педагогічного спілкування майбутнім учителем має відбуватися на індивідуально-творчому рівні [2, с. 105]. Сучасній школі потрібен учитель з яскраво вираженою індивідуальністю, значним творчим потенціалом, емоційно стійкий, контактний, гуманний, гнучкий та креативний. Лише такий учитель здатний завоювати повагу дітей, пробудити інтерес до навчання, розвивати та підтримувати творчість і допитливість учнів. Мова йде про формування індивідуального стилю педагогічного спілкування. Визначальним при цьому є визначення методологічних засад, на основі яких цей процес буде ефективним.

На основі аналізу наукових праць видатних психологів таких, як Б. Ананьєв, І. Шкуратова, В. Франкл, К. Хорні, Х. Грегорі, ми можемо зауважити, що стиль розглядається крізь призму діяльності та індивідуальності особистості, тобто простежується наступна послідовність: діяльність – стиль – індивідуальність. Дослідники розкривають функції стилю, взаємозалежність стилю та особистісних характеристик індивіда, залежність індивідуального стилю від різних факторів як зовнішніх, так і внутрішніх.

Починаючи з ХХ ст., проблема стилю інтенсивно досліджується в сфері лінгвістики. Сучасні зарубіжні науковці Т. Беннет, М. Бернс, Г. Грегорі, Р. Кетейан, Р. Лонгман, Р. Морцано розглядають поняття в соціолінгвістичному аспекті з точки зору міжособистісного, соціального та прагматичного.

Поняття «стиль» широко використовують у галузі педагогіки. Науковці приділяють велику увагу вивченню такого явища, як стиль педагогічної діяльності та стиль педагогічного спілкування.

Сучасні українські науковці В. Галузяк, М. Заброцький, Г. Мешко, Г. Хомич визначають стиль спілкування як індивідуально стабільну форму комунікативної поведінки людини, яка проявляється в будь-яких умовах взаємодії. Зокрема, Г. Мешко зазначає, що стиль педагогічного спілкування – усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі [3].

М. Заброцький, В. Трохименко стверджують, що стиль педагогічного спілкування є складною і внутрішньо суперечливою єдністю перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктною і суб'єкт-суб'єктною формою спілкуванням [5].

На сьогодні існує велика кількість класифікацій стилів педагогічного спілкування, що пов'язано із відмінністю параметрів та стильових детермінантів, які науковці беруть за основу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, різних підходів до визначення сутності та структури індивідуального стилю педагогічного спілкування дає нам підстави розглядати індивідуальний стиль педагогічного спілкування, як індивідуальну особистісну характеристику педагога, яка лежить в основі самореалізації вчителя у професійній комунікації, його особистісно-творчих проявів, вибору своєрідної неповторної системи засобів та прийомів комунікативного впливу.

Оскільки у стилі педагогічного спілкування знаходять своє вираження індивідуально-психологічні особливості педагога, важливо проаналізувати такі підходи, які повною мірою сприятимуть розкриттю індивідуальності майбутнього вчителя.

Виклад основного змісту. Оскільки компоненти педагогічного спілкування своєрідно й неповторно проявляються в практичній діяльності вчителя (В. Кан-Калік), то педагогічна практика як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує пошук і формування в них індивідуального стилю спілкування.

Педагогічна практика на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях має різні форми та передбачає застосування різноманітних методів. Наприклад, у Вінницькому державному педагогічному університеті передбачено проведення таких видів практик: пропедевтична практика ОКР «бакалавр»; навчальна інструктивно-методична, позашкільна, педагогічна практика ОКР «бакалавр», педагогічна практика ОКР «спеціаліст».

З метою визначення потенційних можливостей кожного виду педагогічної практики для формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови ми проаналізували програми усіх видів практик, передбачених ВНЗ. Нами також визначено методологічні засади формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови в рамках зазначених видів практики: антропологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний та діалогічний підходи в освітньому процесі.

Вже неодноразово нами було зазначено про роль індивідуальності педагога, його особистісних рис у формуванні індивідуального стилю педагогічного спілкування. Саме тому доцільно розглянути підхід, у рамках якого стає можливим більш детальне вивчення людської сутності. Мова йде про антропологічний

підхід. У педагогічній науці поняття «антропологічний підхід» визначають як системне використання даних всіх наук про людину і їхнє врахування при побудові й здійсненні педагогічного процесу [8, с. 17]. Для визначення механізмів формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя особливо важливим є вивчення теоретичних основ фізіології, патології та психології людини. Саме тому антропологічний підхід виступає підґрунтям для дослідження цього феномену, дає нам можливість для усвідомлення індивідульно-типологічних особливостей, емоційно-вольових характеристик майбутніх учителів.

Під час формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя надзвичайно важливо опиратися на унікальність кожного студента, сприяти розвитку його особистісних та професійних якостей. Саме тому в процесі професійної підготовки майбутніх учителів необхідно більше орієнтуватися на концепцію розвитку особистості, що базуються на принципах гуманізації та демократизації освіти.

Серед вітчизняних науковців питанням особистісно орієнтованого підходу приділяють увагу І. Бех, Л. Богуш, А. Бойко, О. Бондаревська, Б. Грудинін, І. Зязюн, Р. Кухарчук, О. Чебикін. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування індивідуального стилю педагогічного спілкування передбачає, що в центрі професійної підготовки постає особистість майбутнього вчителя, його самобутність, самоцінність [2, с. 26]. Як зазначає І. Бех, особистісно-зорієнтований підхід використовує психологічні механізми впливу розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) [2, с. 40].

Оскільки ми розглядаємо індивідуальний стиль педагогічного спілкування як феномен, який формується в процесі практичної діяльності майбутнього вчителя, – під час педагогічної практики ми опираємось на теоретичні засади діяльнісного підходу в навчанні та вихованні.

Розкрити індивідуальність майбутнього педагога, досягти відповідності його особистісних якостей вимогам начально-виховного процесу, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, виховання моральної відповідальності за неї, задієння компенсаторного механізму в процесі педагогічного спілкування – все це стає можливим лише за умови забезпечення теоретичних знань і практичних можливостей їхнього використання, а отже, за умови застосування діяльнісного підходу.

У психології основи діяльнісного підходу були закладені в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Мерліна, С. Рубінштейна. Особистість виступає як суб'єкт діяльності, формується в ній та у спілкуванні з іншими людьми, сама визначає характер і особливості протікання цих процесів [6, с. 115]. Як відзначають автори концепції, діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи цього процесу, на зразки і способи мислення й діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента.

На основі аналізу сучасних досліджень, присвячених цій проблемі (Т. Гончаренко, Л. Долинська, І. Зуєнок, Р. Сімко, О. Халабузар та ін.), ми можемо зазначити, що формування індивідуального стилю педагогічного спілкування в рамках діяльнісного підходу передбачає опору на неповторні психологічні характеристики студента, забезпечення формування особистісних рис і професійних якостей та професійних знання, умінь та навичок майбутнього вчителя у їхній нерозривній єдності. Головне завдання при цьому – створити такі психолого-педагогічні умови в процесі практичної діяльності, щоб майбутній учитель зміг реалізувати свою індивідуальність, усвідомити себе в новій професійній ролі, усвідомити, розкрити та оцінити свої потенційні можливості. Важливим є застосування таких принципів діяльнісного підходу як: принцип проектування, конструювання, моделювання і створення ситуацій спілкування; принцип високої вмотивованості будь-яких видів діяльності; принцип суб'єктивності; принцип обов'язкової результативності кожного виду діяльності; принцип обов'язкової рефлективності будь-якої діяльності.

Зазначені підходи тісно пов’язані із компетентнісним підходом, який передбачає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі [2, с. 50]. Оскільки індивідуальний стиль педагогічного спілкування є складовою професійної компетентності педагога, наше завдання полягає не в передачі студентам певних знань, умінь та навичок, а у формуванні в майбутніх учителів іноземної мови здатності застосовувати наявні знання в практичній діяльності. Особливістю застосування компетентнісного підходу є те, що результат навчально-виховної діяльності в процесі педагогічної практики постає як особисті досягнення студента, прояв його своєрідності та неповторності.

У процесі формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови необхідно забезпечити педагогічну підтримку студента в поєднанні з вільним розвитком його особистісного потенціалу. Важливо створити ситуацію успіху для майбутнього вчителя, що супроводжується позитивним емоційним сплеском, відчуттям радості та задоволення від спілкування. Лише за таких умов стає можливим формування глибокої внутрішньої мотивації формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови. Застосування діалогічного підходу передбачає перетворення позиції педагога й позиції студента в особистісно-рівноправні [7, с. 31-32]. Таке перетворення пов'язане із зміною ролей і функцій учасників педагогічного

процесу. Керівник практики не вчить, не виховує, а активізує знання студентів з дисциплін психолого-педагогічного циклу, стимулює прагнення до самореалізації у професійній діяльності, формує внутрішню мотивацію до формування індивідуального стилю спілкування, вивчає досягнення майбутнього вчителя та корегує його діяльність [10, с. 71-72].

Таким чином, розвиток особистісного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови ми пов'язуємо з ідеями розвивального навчання, коли в студента виникає потреба проявляти власний потенціал та творчі здібності не під впливом зовнішніх чинників, а внаслідок особистої внутрішньої потреби. М*етою пропедевтичної практики* є формування активного, самостійного, творчого мислення студента й на цій основі поступовий перехід до самостійного саморозвитку та самовдосконалення.

## Література

1. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування як результат вдосконалення індивідуальних творчих здібностей особистості / О. Г. Берестенко. – Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. – № 3 (262), 2013. – С. 57–64.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : особистісно орієнтований підхід / Іван Дмитрович Бех. – [Книга перша]. – Київ, «Либідь». – 2003. – 277 с.
3. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії / Г. М. Мешко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/17340501/pedagogika/stili_pedagogichnogo_spilkuvannya
4. Теслюк В. М. Структурні компоненти індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування / В. М. Теслюк // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 245–255.
5. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: за спец. : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / С. В. Хмельковська. – Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 30 с.
6. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective [Electronic Resource] / Albert Bandura.– Department of Psychology, Stanford University, Stanford. California/ – 26 p. – Mode of access: http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf
7. Danielson Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson // Edition: The newest rubric enhancing the links to the Common Core State Standards, with clarity of language for ease of use and scoring. – Alexandria, Virginia, USA, 2013. – 81 p.
8. Hall P. Teach, Reflect, Learn: Building Your Capacity For Success In The Classroom Availability / Pete Hall, Alisa Simeral. – ASCD. – Alexandria, Virginia. – USA, 2015. – 177 p.
9. Horwitz, E. K. The theoretical, practical, and emotional journey to English Teaching / E. K. Horwitz. – In *The Proceedings of 2012 International Conference and Workshop on TEFL and Applied Linguistics.* – Department of Applied English, Ming Chuan University. – Crane Publishing, 2012. – P. 422 – 430.
10. Jansen F. Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept: Vollständig individualisiertes Lernen in Klasse 1 und 2 / Fritz Jansen, Uta Streit, Angelika Fucks // Frühförderung, Kindergarten und Vorschule. Verhindert und therapiert Legasthenie Loseblattsammlung. – Springer Verlag. – Heidelberg, 2012. – 213 S.

## Reference

1. Berestenko O. H. Kul'tura profesiynoho spilkuvannya yak rezul'tat vdoskonalennya indyvidual'nykh tvorchykh zdibnostey osobystosti / O. H. Berestenko. – Visnyk LNU imeni T. Shevchenka. – # 3 (262), 2013. – S. 57–64.
2. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti : osobystisno oriyentovanyy pidkhid / Ivan Dmytrovych Bekh. – [Knyha persha]. – Kyyiv, «Lybid'«. – 2003. – 277 s.
3. Meshko H. M. Vstup do pedahohichnoyi profesiyi / H. M. Meshko // [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://pidruchniki.ws/17340501/pedagogika/stili_pedagogichnogo_spilkuvannya
4. Teslyuk V. M. Strukturni komponenty indyvidual'noho stylyu profesiyno-pedahohichnoho spilkuvannya / V. M. Teslyuk // Naukovyy visnyk Natsional'noho ahrarnoho universytetu. – K., 2005. – Vyp. 88. – S. 245–255.
5. Khmel'kovs'ka S. V. Formuvannya tvorchoho potentsialu maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi fakhovoyi pidhotovky : avtoref. dys... kand. ped. nauk: za spets. : 13.00.04 – teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity / S. V. Khmel'kovs'ka. – Pivdennoukrayins'kyy derzh. pedahohichnyy un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa, 2005. – 30 s.
6. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective [Electronic Resource] / Albert Bandura.– Department of Psychology, Stanford University, Stanford. California/ – 26 p. – Mode of access: http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf
7. Danielson Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson // Edition: The newest rubric enhancing the links to the Common Core State Standards, with clarity of language for ease of use and scoring. – Alexandria, Virginia, USA, 2013. – 81 p.
8. Hall P. Teach, Reflect, Learn: Building Your Capacity For Success In The Classroom Availability / Pete Hall, Alisa Simeral. – ASCD. – Alexandria, Virginia. – USA, 2015. – 177 p.
9. Horwitz, E. K. The theoretical, practical, and emotional journey to English Teaching / E. K. Horwitz. – In The Proceedings of 2012 International Conference and Workshop on TEFL and Applied Linguistics. – Department of Applied English, Ming Chuan University. – Crane Publishing, 2012. – P. 422 – 430.
10. Jansen F. Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept: Vollständig individualisiertes Lernen in Klasse 1 und 2 / Fritz Jansen, Uta Streit, Angelika Fucks // Frühförderung, Kindergarten und Vorschule. Verhindert und therapiert Legasthenie Loseblattsammlung. – Springer Verlag. – Heidelberg, 2012. – 213 S.

**УДК 378.016:376**

# СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

**Ю.О. Долинний**

**orcid.org/0000-0002-5804-4941**

*У статті розглянуто вітчизняні та іноземні літературні джерела у щодо підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Зроблено аналіз анкетного опитування що до готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.*

*Проведене репрезентативне опитування вказує на те, що майбутні фахівці з фізичного виховання і спорту, які надалі планують займатися реабілітаційною роботою не достатньо або частково володіють питаннями методики фізичної реабілітації з людьми різного віку. Малий відсоток майбутніх фахівців може застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, а також не всі готові наразі проводити реабілітаційну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.*

***Ключові слова:*** *підготовка, фахівці, фізичне виховання, реабілітація, обмеження, фізичні можливості.*

# MODERN STATE OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH LIMIT PHYSICAL POSSIBILITIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

**Yr. A. Dolinnij**

*In the article home and foreign literary sources are considered in direction of preparation of future specialists on physical education of i sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities. The analysis of the questionnaire questioning is done that to readiness of future specialists on physical education of i sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities. In methodical literature very small spared attention to proceeding in children with the revascularizations of cerebrum, patients after carried encephalitis, meningitis's. The physical rehabilitation of children is superficially examined with the dissipated sclerosis, polinevropatja of different origin, illness of Parkinsona.*

*Results higher said can do conclusions that on this time professional preparation of future specialists on physical education and sport, that in the future plan to engage in rehabilitation work needs the revision of programmatic material and structure of preparation.The conducted representation questioning specifies on that future specialists are on physical education and sport, that in the future plan to engage in rehabilitation work not sufficiently or partly own the questions of methodology of physical rehabilitation with people different age. Except the that questioning showed that the small percent of future specialists can apply the knowledge for rehabilitation work with children with limit physical possibilities, and also not all are ready on this time to conduct rehabilitation work with children with limit physical possibilities.*

***Keywords:*** *preparation, specialists, physical education, rehabilitation, limitation, physical possibilities.*

Необхідність підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи покликаних вирішувати завдання фізичної реабілітації представників різних соціальних верств населення повинна вирішуватись на основі аналізу сучасного стану проблеми підготовки фахівців з фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Становлення фізичної реабілітації як науки та навчальної дисципліни зумовлене тим, що в Україні та в усьому світі в цілому в останні десятиліття відбувається тенденція до постійного погіршення здоров'я, а також росту інвалідності населення. Особливо це стосується дітей. Діти, які мають уроджені або набуті під час захворювання чи ушкоджень відхилення в розвитку, потребують особливої уваги, особливого підходу в реабілітаційній роботі.

Підготовка фахівців з фізичної реабілітації є досить складною, витратною, однак дуже перспективною справою, оскільки (як показують дані американських фахівців, один долар, вкладений у відновлення здоров'я постраждалої людини, повертається десятикратним прибутком.

Захворюваність дітей і молоді України обумовлено першочергово низькою руховою активністю, несприятливими екологічними умовами, відсутністю раціонального харчування, погіршенням соціально-економічних умов життя, частими стресовими ситуаціями, надмірністю шкідливих звичок, і т. д. [10, с. 63].

**© Ю.О. Долинний**

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Підвищена увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Аналіз різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах у своїх роботах висвітлюють В. І. Бабич, М. Т. Данилко, Л. О. Демінська, Л. І. Іванова, Р. П. Карпюк, М. В. Карченкова, В. Р. Омельяненко, О. В. Тимошенко, Ж. К. Холодов й ін. Особливості розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців у вишах закладах з різних позицій досліджували І. В. Гавриш, М. М. Галицька, Т. І. Руднєва, Р. Д. Санжаєва, Р. В. Троцько, О. В. Хрущ-Ріпська й ін.

**Мета статті:** розглянути вітчизняні та іноземні літературні джерела та проаналізувати стан підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Фізичною реабілітацією дітей і молоді з обмеженими фізичними можливостями, крім медиків, соціальних робітників, педагогів, займаються фахівці фізичної культури та спорту. Фахівці з фізичного виховання і спорту відчутно розширили межі в методах, засобах і напрямках фізичної реабілітації.

У співпраці з лікарями та працівниками соціальних і педагогічних служб вони закладають основи національної системи фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації людей з обмеженими фізичними можливостями. Українське суспільство вже давно потребує підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з людьми з обмеженими фізичними можливостями за спеціальностями «Бакалавр з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Учитель фізичної культури.» та «Магістр з охорон здоров'я. Фахівець з фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури». На це вказує й цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», де мова йде про потребу використання кадрового потенціалу в оздоровчій сфері. Підвищення якості підготовки спеціалістів з фізичного виховання і спорту до фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації з дітьми з обмеженими фізичними можливостями через упровадження сучасних наукових досягнень має перспективи розвитку цієї галузі [13].

На сучасному етапі в Україні відбувається створення впорядкованої системи заходів, спрямованих на оздоровлення нації. При цьому держава зберігає за собою право вирішального впливу на освіту й політику в галузі охорони здоров'я.

Професійна діяльність фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації має бути належним чином підкріплена нормативно-правовою базою. Існує ряд законів, у яких відбито багатогранне ставлення до здоров'я нації. Безпосередньо питаннями покращення здоров'я нації займаються три міністерства: Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти і науки, Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту [10].

Сьогодні фахівців з фізичної реабілітації готують понад двадцять вищих навчальних закладів, переважно підпорядкованих Міністерству освіти і науки України та Державному комітету з питань фізичної культури і спорту.

Професійну підготовку фахівців з фізичної реабілітації проводять у державних педагогічних університетах; університетах фізичного виховання і спорту; національних університетах в інших вищих навчальних закладах України.

Факультети фізичного виховання і спорту забезпечують підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації для роботи з різними віковими групами населення, які мають певні відхилення в стані здоров'я й мають потребу у фізичній реабілітації за допомогою фізичних вправ; оздоровчих сил природи; гігієнічних факторів; реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих технологій. Потреба в підготовці фахівців цього напряму, ураховуючи стійку тенденцію до зростання захворюваності населення України, неухильно зростає.

На основі організованих спостережень за останні роки були визначені структура й етапи, з яких складається система підготовки фахівця з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з людьми з обмеженими фізичними можливостями:

1. Визначення критеріїв відбору абітурієнтів на спеціальність «Бакалавр (магістр) з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Вчитель (вихователь) фізичної культури».

2. Створення в кожному вищому навчальному закладі моделі фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації з урахуванням стану здоров'я регіону й кадрово-базових можливостей конкретного закладу.

3. Формування профілів спеціалізації фахівця відносно розподілу нозологій захворюваності людей з обмеженими фізичними можливостями.

4. Виділення й повний опис типових завдань, що буде вирішувати фізичний терапевт, ерготерапевт, фізичний реабілітолог у своїй майбутній професійній діяльності.

5. Побудова ієрархії типових завдань і професійних цінностей вищого порядку.

6. Побудова моделі підготовки майбутнього фахівця, у якій здійснюється проекція вимог до фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації відповідно змісту навчального процесу, навчальних планів, програм, методів навчання.

7. Визначення необхідного базового рівня, а також «нижньої межі» базових знань, допустимих для цієї спеціальності.

8. Пропорційне співвідношення медичних і валеологічно-реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих знань, а також визначення ступеня їхнього впливу на формування загального, професійного, особистісно-професійного змісту підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації його особистісних якостей, стилю професійного мислення.

9. Визначення вектора одержання знань з урахуванням зміни вимог до реабілітаційної роботи на сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації.

10. Аналіз і модернізація всіх форм (лекції; семінари; консультації; тестові завдання; практичні заняття; педагогічна практика; самостійна та наукова робота) структурно-змістового напрямку підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації, запланованих для викладання дисциплін, і пропонованих методів навчання.

11. Створення у вищому навчальному закладі безперервної та систематичної теоретичної і практичної підготовки [4; 5; 10].

Сучасний стан здоров'я дітей з обмеженими фізичними можливостями вимагає введення у професійну підготовку фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дисциплін, що формують як теоретичні знання, так і практичні вміння й навички.

Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищих навчальних закладах, спрямована на отримання знань відхилень у розвитку дитини з урахуванням кожної патології, її психофізичного стану під час захворювання, особистості та схильності дитини з обмеженими можливостями до реабілітаційного процесу, психофізичні вади щодо розвитку дітей з обмеженнями в розвитку, застосовування реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих, здоров'язберігаючих заходів на високому професійному рівні, розроблення й удосконалення реабілітаційних програм, спрямованих на підвищення рівня здоров'я і якості життя дітей з обмеженими фізичними можливостями, здатності контролювати й керувати процесом реабілітації [4; 5; 10, с. 63]

Програма підготовки «Бакалавр (магістр) з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Учитель (викладач) фізичної культури» складається з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки та фахового (професійно-практичного) циклу.

Цикл загальної підготовки та фаховий (професійно-практичний) містить у своєї основі «Нормативні навчальні дисципліни», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу)», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента)».

Сучасна підготовка майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями поряд з вивченням основ анатомії, фізіології дитини потребує ще й знання етіології, патогенезу, клініки різних захворювань. Робочі програми передбачають обов'язкове оволодіння різними методами лікування та відновлення здоров'я, зокрема й підготовка майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в галузі фізичної терапії, ерготерапії [9; 11].

Розглянувши роботи сучасних вітчизняних та іноземних авторів, було проведено соціологічне дослідження сучасного стану підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями на базах вищих навчальних закладів Міністерства освіти і науки України: Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільськ), Луганського національного університету імені Тараса Шевченко (м. Кремена), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (м. Полтава), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченко (м. Кіровоград), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренко (м. Суми), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), Донбаського інституту техніки і менеджменту Міжнародного науково-

технічного університету імені акад. Ю. Бугая (м. Краматорськ), Чернігівського національного технологічного університету (м. Чернігів), Сумського державного університету (м. Суми), Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженко (м. Глухів).

Була розроблена анкета-інтерв'ювання для виявлення окремих аспектів формування професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах. Респондентами виступили 248 студентів 4, 5 курсів за напрямком підготовки «Бакалавр (магістр) з охорон здоров'я. Фахівець з фізичної реабілітації. Учитель (викладач) фізичної культури».

На питання „Чи володієте Ви методикою фізичної реабілітації з людьми різного віку?» опитувані респонденти відповіли, що володіють методикою фізичної реабілітації з людьми різного віку – 25% майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Частково володіють методикою фізичної реабілітації з людьми різного віку – 69% майбутніх фахівців. Не володіють методикою фізичної реабілітації з людьми різного віку – 2% студентів. Не можуть відповісти на поставлене запитання – 4% студентів (рис.1)

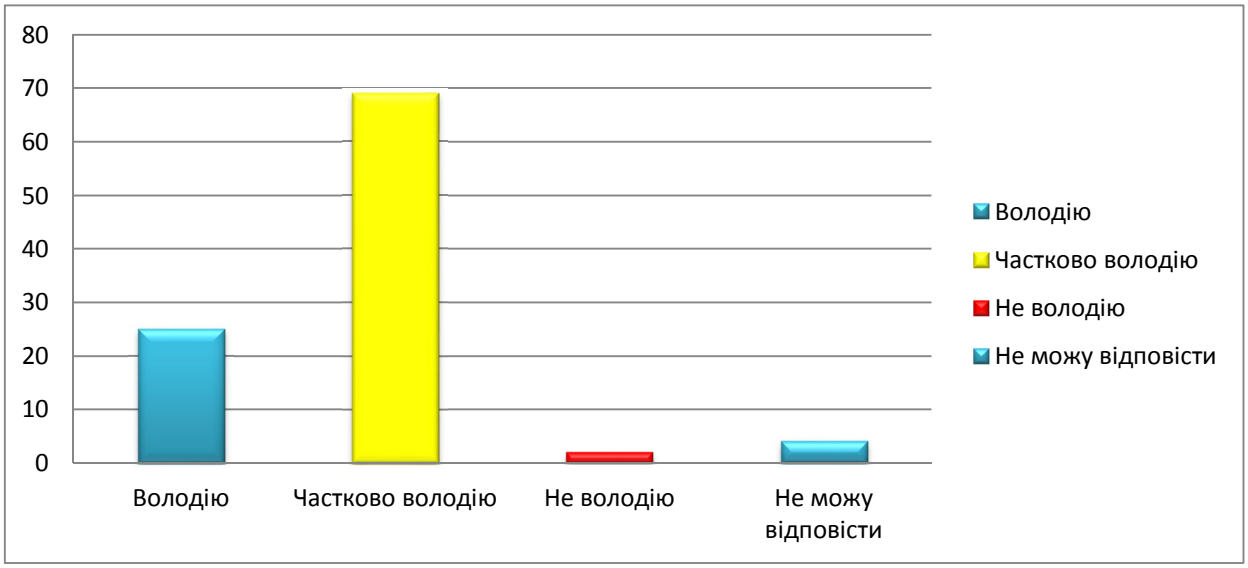



*Рис. 1. Відповіді студентів на питання «Чи володієте Ви методикою фізичної реабілітації з людьми різного віку?»*

На питання „Чи можете Ви застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями?» опитувані респонденти відповіли, що можуть застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями – 27% майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Частково можуть застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями – 62% майбутніх фахівців. Не можуть застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями – 11% студентів (рис.2).

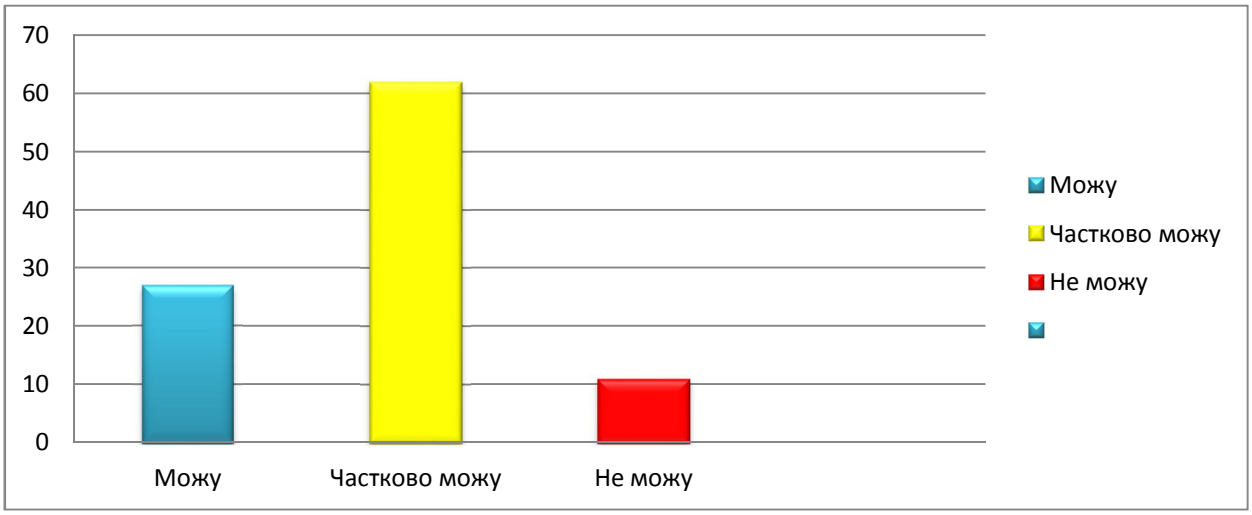



*Рис. 2. Відповіді студентів на питання «Чи можете Ви застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями ?»*

Проведене репрезентативне опитування вказує на те, що:

- майбутні фахівці з фізичного виховання і спорту, які у майбутньому планують займатися реабілітаційною роботою не достатньо або частково володіють питаннями методики фізичної реабілітації з людьми різного віку;

- малий відсоток майбутніх фахівців може застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, а також не всі готові зараз проводити реабілітаційну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

У зв'язку з цим потрібен детальний розгляд проблеми співвідношення теорії та практики в їхній суперечливій єдності при підготовці фахівців фізичної виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. У тісному зв'язку з нею знаходиться процес фундаменталізації та спеціалізації освіти студентів. Потрібно визначитися з базовими теоретичними і спеціальними аспектами в освіті, їх співвідношенням з практичною спрямованістю навчання [2].

Відсутність якісних підручників і навчальних посібників упливає на процес підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. У жодному з найбільш поширених і вживаних підручників і наявних посібників не має детального опису фізичної реабілітації дітей з вродженими патологіями нервової системи, особливо периферійної [12]. У методичній літературі дуже мало приділяється уваги відновленню дітей з порушеннями кровопостачання головного мозку, хворих після перенесених енцефалітів, менінгітів. Поверхнево розглядається фізична реабілітація дітей з розсіяним склерозом, поліневропатіями різного походження, хворобою Паркінсона [1; 7].

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновки, що наразі фахова підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту, які в майбутньому планують займатися реабілітаційною роботою потребує перегляду програмного матеріалу та структури підготовки.

Проведене репрезентативне опитування вказує на те, що майбутні фахівці з фізичного виховання і спорту, які в майбутньому планують займатися реабілітаційною роботою не достатньо або частково володіють питаннями методики фізичної реабілітації з людьми різного віку.

Крім того, опитування показало, що малий відсоток майбутніх фахівців може застосувати свої знання для реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, а також не всі готові на сьогодні проводити реабілітаційну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

## Література

1. Боголюбова В.М. Медицинская реабилитация : руководство / под ред. В.М. Боголюбова : в 3 т. – М. ; Смоленск: Знак почета, 2007. – Т.2. – 632 с.
2. Волошко Л.Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Б. Волошко. – Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 211 с.
3. Воронін Д.М. Проблеми викладання навчальної дисципліни «Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи / Д.М. Ворнін // Матеріали круглого столу з питань фізичної реабілітації. – Хмельницький, 2010. – С. 21–26.
4. Гусева Н.Г. Опыт организации и проведения клинико-реабилитационной практики студентов института физического воспитания и спорта по специальности „Физическая реабилитация» / Н. Г. Гусева, Т. Ю. Осадчая // Тези доповідей міжнародної науково-методичної конференції „Наука. Олімпізм. Здоров'я. Реабілітація.» – Луганськ : Знання, 2003. – С. 102 – 103., с. 102.
5. Іванова І.В. Методологічні підходи до превентивної реабілітації студентів за даними їхнього рівня здоров'я та медико-соціальних знань / І. В. Іванова // Основи здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 5. с. 3 – 5.
6. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти [Текст] / С.В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : педагогічні науки. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.
7. Кадыков А.С. Реабилитация неврологических больных / А.С. Кадыков, Л.А. Черникова, Н.В. Шахпаронова. – М. : МЕДпресс-информ, 2008. – 560 с.
8. Марченко О. К. Фізична реабілітація з травмами і захворюваннями нервової системи / О. К. Марченко. – К. : Олімпійська література, 2006. – С. 3-220.
9. Матрошилін О.Г. Основи загальної фізіотерапії та – курортології : [навчальний посібник] / О.Г.Матрошилін, О.Р.Зав'ялова, О.А.Рогалюк – Дрогобич, 2006. – с. 297.
10. Прихода І. В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні / І. В. Прихода // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – Вип. 15, Ч. 1. – С. 60 – 66.
11. Пшисада Г. Обучение физиотерапевтов в Польше / Г. Пшисада, А. Кволек // Науково-практична конференція «Фізична та, фізіотерапевтична реабілітація. Реабілітація СПА-технологій», 29-30 квітня 2009 р., м. Севастополь. Матеріали конф. – С. 69–72., с. 69-82.
12. Физическая реабилитация : [Учебник] / Под общей ред. проф. С. Н.Попова – Изд. 3-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 608 с.
13. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – Здоров'я нації». – К., 1988. – С. 48.

**References**

1. Boholyubova V.M. Medytsynskaya reabylytatsyya : rukovodstvo / pod red. V.M. Boholyubova : v 3 t. – M. ; Smolensk: Znak pocheta, 2007. – T.2. – 632 s. – ISBN 5-88187-026-3.
2. Voloshko L.B. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoyi reabilitatsiyi u protsesi vyvchennya medyko-biolohichnykh dystsyplin / L.B. Voloshko //: Dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Instytut vyshchoyi osvity APN Ukrayiny. – K., 2006. – 211, [5]ark. : rys., tabl. – Bibliohr.: ark. 177-197.
3. Voronin D.M. Problemy vykladannya navchal'noyi dystsypliny «Fizychna reabilitatsiya pry zakhvoryuvannyakh nervovoyi systemy / D.M. Vornin // Materialy kruhloho stolu z pytan' fizychnoyi reabilitatsiyi. – Khmel'nyts'kyy, 2010. – S. 21–26.
4. Huseva N.H. Opыt orhanyzatsyy y provedenyya klynyko-reabylytatsyonnoy praktyky studentov ynstytuta fyzycheskoho vospytanyya y sporta po spetsyal'nosty „Fyzycheskaya reabylytatsyya» /N.H. Huseva, T.Yu. Osadchaya // Tezy dopovidey mizhnarodnoyi naukovo – metodychnoyi konferentsiyi „Nauka. Olimpizm. Zdorov»ya. Reabilitatsiya.» – Luhans'k: Znannya, 2003. – S. 102 – 103., s. 102.
5. Ivanova I.V. Metodolohichni pidkhody do preventyvnoyi reabilitatsiyi studentiv za danymy yikhn'oho rivnya zdorov»ya ta medyko-sotsial'nykh znan' / I.V. Ivanova // Osnovy zdorov»ya ta fizychna kul'tura. – 2007. – № 5. s. 3 – 5.
6. Ivanova S.V. Funktsional'nyy pidkhid do vyznachennya profesiynoyi kompetentnosti vchytelya biolohiyi ta orhanizatsiya yiyi vdoskonalennya v zakladi pislyadyplomnoyi osvity [Tekst] / S.V. Ivanova // Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya : pedahohichni nauky. – 2008. – Vyp. 42. – S. 106–110.
7. Kadыkov A.S. Reabylytatsyya nevrolohycheskykh bol'nыkh / A.S. Kadыkov, L.A. Chernykova, N.V. Shakhparonova. – M. : MEDpress-ynform, 2008. – 560 s.
8. Marchenko O. K. Fizychna reabilitatsiya z travmamy i zakhvoryuvannyamy nervovoyi systemy – K. : Olimpiys'ka literatura, 2006. – S. 3-220.
9. Matroshylin O.H. Osnovy zahal'noyi fizioterapiyi ta – kurortolohiyi : [navchal'nyy posibnyk] / Matroshylin O.H., Zav»yalova O.R., Rohalyuk O.A. – Drohobych, 2006. , s. 297.
10. Prykhoda I. V. Orhanizatsiyno-metodolohichni pidkhody do profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoyi reabilitatsiyi v Ukrayini / I. V. Prykhoda // Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. – 2007. – Vyp. 15, Ch. 1. – S. 60 – 66.
11. Pshysada H. Obuchenye fyzyoterapevtov v Pol'she / H. Pshysada, A. Kvolek // Naukovo-praktychna konferentsiya «Fizychna ta, fizioterapevtychna reabilitatsiya. Reabilitatsiya SPA-tekhnolohiy», 29-30 kvitnya 2009 p., m. Sevastopol'. Materialy konf. – S. 69–72., s. 69-82.
12. Fyzycheskaya reabylytatsyya : Uchebnyk / Pod obshchey red. prof. S. N.Popova – Yzd. 3-e. – Rostov n/D. : Fenyks, 2005. – 608 s.
13. Tsil'ova kompleksna prohrama «Fizychne vykhovannya – Zdorov»ya natsiyi». – K., 1988. – S. 48.

**УДК [614.25:378] (043.3)**

## ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

**Л. В. Дудікова**

**orcid.org/ 0000-0002-5841-0147**

*У статті на основі узагальнення результатів аналізу зарубіжних наукових джерел доведено, що проблеми етики, культури й деонтології є предметом розгляду науковців з країн Європи і США. Професійно-етична компетентність є важливим компонентом готовності до професійної діяльності фахівців різних спеціальностей, також й лікарів. Професійна етика пройшла у своєму розвитку шлях від абстрактного ідеалу представника певної професії до комплексного інтегративного утворення – етичної або професійно-етичної компетентності, основу якої складають ідеї гуманного ставлення до людей, їх психологічної підтримки, ініціативи, творчості, відповідальності, особистого прикладу поведінки, доброчесності, співчуття, свободи самовизначення та ін. Щодо формування й розвитку професійно-етичної компетентності, то результати аналізу досліджень, виконаних зарубіжними вченими дозволяють зробити висновок, що цей процес має ґрунтуватися на глибокому засвоєнні майбутніми фахівцями етичних знань, оволодінні відповідними вміннями, навичками, усвідомленні морально-етичних цінностей, норм моралі та етики, сформованих рис характеру та спрямованості особистості, а також набутому практичному досвіді. Формування етичної компетентності майбутніх лікарів, медичних сестер та керівників медичних установ різної форми власності відбувається у процесі фахової підготовки, а розвиток цієї компетентності передбачає проходження клінічної практики й підвищення кваліфікації.*

***Ключові слова:*** *професійно-етична компетентність, етичні норми, етична культура лікаря, медичні університети, майбутні лікарі, професійна підготовка.*

**© Л. В. Дудікова**

## PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS IN FOREIGN SCIENTISTS' MODERN RESEARCHES

**L.V. Dudikova**

*Taking into account the generalization of the foreign scientific sources analysis results, it has been proved in the article that the problems of ethics, culture and deontology are the subjects of consideration by scientists from European countries and the USA. Professional and ethical competence is an important component of readiness for the professional activity of specialists of different specialties, including doctors. Professional ethics has passed in its development from the abstract ideal of the representative of a certain profession to a complex integrative creation, that is ethical or professional-ethical competence, the basis of which are the ideas of humane attitude towards people, their psychological support, initiative, creativity, responsibility, personal example of behavior, integrity, compassion, freedom of self-determination, etc. Concerning the formation and development of professional and ethical competence, the results of the analysis of the research carried out by foreign scientists suggest that this process should be based on mastering of ethical knowledge by the future specialists, acquiring of appropriate abilities, skills, moral and ethical values, norms of morality and ethics, formed features of character and determination of the person, as well as the acquired practical experience. The formation of ethical competence of the future doctors, nurses and medical institutions administrative staff of various forms of ownership takes place in the process of professional training, and the development of this competence implies clinical practice and advanced training.*

***Keywords:*** *professional and ethical competence, ethical norms, ethical culture of a doctor, medical universities, future doctors, professional training.*

Прогресивні тенденції глобалізації європейського та світового освітнього простору, підписання Україною Болонської декларації суттєво впливають на стан модернізації змістового і процесуального компонентів навчання в медичних університетах. Серед цілей реформування вищої медичної освіти є підготовка нових медичних кадрів за рахунок упровадження в освітній процес європейських освітніх і медичних стандартів, підвищення інтелектуального, науково-освітнього, професійно-орієнтованого рівня майбутніх лікарів, культури медичного персоналу, забезпечення їх сучасними, більш ефективними інноваційними та інформаційними медичними технологіями. Крім того, інновації в системі підготовки медичних кадрів пов'язані із впровадженням сучасних стандартів вищої медичної освіти, запровадженням процедури ліцензування та сертифікації фахівців. Все це спонукає до вивчення зарубіжного досвіду підготовки лікарів, перегляду на цій основі змісту медичної освіти, побудови освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу тощо.

З огляду на це, **метою статті** є висвітлення результатів узагальнення наукових джерел з метою виокремлення актуальних аспектів проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у працях зарубіжних учених.

На сучасному етапі розвитку медичної галузі характер взаємовідносин медичного персоналу й пацієнтів, догляд за хворими, «екологія» стосунків населення й сімейних лікарів усе більше розглядають як потужні терапевтичні і профілактичні чинники. Принципи, правила етики й деонтології в роботі медика є предметом постійної уваги вчених, педагогів, практикуючих лікарів. Крім того, наявність сучасних проблем, що мають місце в розвитку медицини третього тисячоліття активізували проведення низки досліджень, предметом яких є різноманітні аспекти професійної етики.

Результати дослідження за ключовими словами теми дозволяють зробити висновок про те, що проблеми етики, культури й деонтології є предметом розгляду науковців з країн Європи і США. Йдеться, наприклад, про етичні міркування, проблеми конфіденційності, права людини, використання даних моніторингу в дослідженнях [1], етичні проблеми психіатрії, психічної допомоги та благополуччя [2], етичні, соціальні та правові питання, пов'язані з медичними дослідженнями чутливих груп населення та окремих осіб [3], нормативно-етичні питання у проведенні клінічних досліджень із залученням дітей [4], етичні, юридичні та соціальні проблеми, пов'язані з дослідженням геномів та раку [5], етичні питання та роль управління в мінімізації дослідницьких ризиків використання біологічних матеріалі людини в дослідженні [6], етичні проблеми при публікації медичних досліджень [7] та інші.

Примітним є також і те, що крім культурологічного підходу щодо професійної етики лікаря за кордоном, зокрема в країнах Європейського союзу і США, розповсюдженим є й компетентнісний підхід, зокрема у практиці підготовки майбутніх лікарів. Так, наприклад, Кеннет Мітчелл, Кетрін Мізер та Ян Керріндж у статті про оцінку клінічної етичної компетентності студентів-медиків пишуть про те, що в університеті Ньюкасла знання етики студентами оцінюють щороку під час п'ятирічного курікулуму. Університет Ньюкасла входить в Топ-20 британських університетів та до складу престижної Russell Group – ассоціації провідних дослідницьких вищих навчальних закладів. Однак існує низка питань, наприклад: «Чи має викладацька етика вимірюваний уплив на клінічну активність студентів-медиків, які відвідували такі курси?» Ті, хто відповідає за навчання, натрапляють на це щороку, оскільки витрачають чимало зусиль, щоб розробити свої інструменти оцінки. Чи потрібно оцінювати знання студентів? У статті

описують сильні і слабкі сторони методу, заснованому на оцінюванні знань. Кеннет Мітчелл, Кетрін Мізер та Ян Керріндж зазначають також, що з 1992 року в університеті використовують поняття «клінічна етична компетентність» для того, щоб з'ясувати, як студенти фактично вміють застосовувати етичну базу знань у професійній діяльності [8].

На думку учених [9; 10], діагностика сформованості клінічної етичної компетентності обов'язково має поєднувати у своєму складі широкий спектр завдань, що мають на меті оцінку здатності студента-медика діяти. Однак розробка та використання інструментів для оцінки клінічної етичної компетентності студентів у клінічній практиці все ще є актуальною проблемою для освітніх бакалаврських програм, що базуються на знаннях медичної етики.

У виданні під редакцією Catherine Robichaux «Етична компетентність у практиці медсестер: компетенції, навички, прийняття рішень» [11] представлено унікальний інноваційний фаховий підхід до розуміння професійної сестринської етики, розроблений спеціально для всіх практикуючих медичних сестер та для задоволення навчальних потреб студентів – майбутніх медсестер. У підготовленому фахівцями в галузі охорони здоров'я навчальному виданні аналізують етичні концепції, що мають відношення до медсестринської діяльності, подають відомості з різних сфер професійної практики й тематичних досліджень, що ілюструють необхідність етичної компетенції та прийняття рішень. Автори представили також модель прийняття рішень, яка поєднує елементи догляду та етики доброчесності. Крім цього, розглядають основні комунікативні та конфліктні навички, розглядають загальноприйняті етичні проблеми, які можуть виникнути в роботі медичної сестри, а також етична практика, пов'язана з дослідженням якості підготовки фахівців медичної галузі.

Проблемі розвитку етичної компетенції в організаціях охорони здоров'я присвячено низку наукових публікацій Sofia Kälvemark Sporrong, Bengt Arnetz, Mats G. Hansson [12]. Автори наголошують на тому, що зростання трудових функцій і фінансова напруженість у секторі охорони здоров'я призвели до підвищення вимог персоналу до вирішення етичних проблем. Одним із способів підтримки медичних фахівців у ситуаціях з етичними дилемами є тренінги з етики. У статті представлено характеристику структурованої програми навчання та професійної підготовки з етики, а також роздуми про особливості розробки та оцінки програм розвитку етичної компетентності.

У контексті аналізу наукових праць з проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів представляє інтерес дослідження, авторами якого є Kathleen Lechasseur, Chantal Caux, Stephanie Dolle, Alain Legault [13]. У статті «Етична компетентність. Інтегративний огляд» у журналі «Health Education Journal» автори розглядають етичну компетентність як фундаментальну складову практики медсестер. Незважаючи на те, що цій проблемі присвячено багато публікацій, залишається важко чітко визначити компоненти цієї компетенції. Дослідниками був проведений системний огляд з метою визначити сутність етичної компетентності в контексті практики сестринської справи. Для цього був проведений комплексний огляд публікацій за період з 2009 по 2014 роки в базах науково-метричних базах даних CINAHL, MEDLINE та EMBASE, а також у журналі «Ethics of Nursing» («Етика сестринської справи»). Ключові слова, що стосуються етичної сторони сестринської справи або етичної компетентності, використовували для того, щоб забезпечити широке охоплення поняття «етична компетентність». Зрештою, було знайдено 89 статей, у яких такі поняття як «етична чутливість», «етичне знання», «етична рефлексія», «етика прийняття рішень», «етична дія» та «етична поведінка» є найбільш часто використовуваними термінами щодо етичної компетентності. Важливим є висновок учених про те, що незважаючи на те, що етична компетентність є обов'язковою у практиці лікарів і медичних сестер, у науковій літературі немає консенсусу щодо визначення цього поняття. Це відкриває шлях до інших досліджень, які сприятимуть кращому розумінню розвитку поняття «етична компетентність», особливо серед студентів – майбутніх лікарів, медсестер. Таким чином, можуть бути запропоновані більш адаптовані стратегії розвитку уявлень про це поняття.

Загалом, результати аналізу наукових статей, опублікованих у зарубіжних наукових журналах, а також представлених у базах даних Scopus Elsevier , Cinahl, Medline та Embase, журналах «Ethics of Nursing», «Journal of Ethics», «Journal of Leadership & Organizational Studies», «Journal of Leadership & Organizational Studies» дозволяють зробити висновок про досить широкий спектр досліджень, що проводять зарубіжні вчені стосовно формування етичної компетентності майбутніх лікарів, медичних сестер та керівників медичних установ різної форми власності та розвитку цієї компетентності в процесі клінічної практики й курсів підвищення кваліфікації. Про це свідчать публікації вчених Weichun Zhu, Douglas R. May, Bruce J. Avolio про вплив етичного лідерства на результати діяльності працівників [14]; альтернативний погляд Constance L. Milton на розуміння поняття етики та культурної компетентності [15], у якій автор обговорює потенційні етичні питання, що охоплюють поняття культури та потенційні наслідки для освіти і практики з теоретичної точки зору сестринської справи. Цікавим є також дослідження, що провели Tarja Poikkeus, Riitta Suhonen, Jouko Katajisto, Helena Leino-Kilpi з Університету Турку (другий за розміром університет

Фінляндії після Гельсинського університету, знаходиться на південному заході Фінляндії в місті Турку). У дослідженні взяли участь 298 медсестер та 193 керівників медичних закладів, що опікуються лікувальною справою, які працюють у спеціалізованих (48 % / 52 %), основних (43 % / 36 %) або приватних медичних (5 % / 7 %) установах [16]. Учені зробили висновок, що етичну компетентність персоналу медичних установ високо цінують серед керівників медичних закладів. Однак уявлення про розвиток етичної компетентності майбутніх лікарів оцінюють серед опитаних як такий, що відповідає задовільному рівню. Дослідники пропонують інформувати медичний персонал про етичні проблеми сучасної медицини та практику їхнього вирішення; заохочувати міждисциплінарні обговорення етики та співпрацю; підтримувати персонал на індивідуальному рівні для участі в етичній освіті, міждисциплінарних дискусіях з питань етики та у вирішенні етичних проблем.

Отже, як свідчать наведені матеріали, за кордоном проблема етичної компетентності майбутніх лікарів та загалом медичного персоналу є предметом достатньої кількості наукових праць. І це є природним об'єктивним чинником, оскільки базові етичні знання, етичні вміння, навички, риси характеру, професійно-важливі якості представників цієї професії переважно формують і розвивають у процесі навчання в медичних університетах на засадах компетентністного підходу. Болонський процес є найновішим із наукових підходів і нововведень, що спонукає вищі медичні школи Європи не лише до розвитку внутрішньої мобільності студентів з інших частин світу, а й переглянути очікувані результати навчання, які формулюються вже не як відокремлені знання, уміння і навички, а як компетентності – цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне утворення, що є результатом здобуття кваліфікацій у процесі неперервної освіти, рівень якої підтверджується сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які визначають успішність виконання різних видів професійної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя та сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, творчості та майстерності [16].

Ще один висновок, який можна зробити після аналізу змісту публікацій у зарубіжних наукових журналах, полягає в тому, що етична компетентність не є самодостатньою чи усталеною. Вона потребує розвитку шляхом створення відповідних організаційних та науково-методичних умов для забезпечення можливостей студентам, аспірантам, наприклад, шляхом додаткової освіти, наставництва чи практики.

Результати аналізу зарубіжних публікацій дозволяють зробити висновок і про деяку багатозначність у розумінні понять «компетентність», «етична компетентність». Так, наприклад, Frida Kuhlau, Kathinka Evers, Stefan Eriksson, Anna T. Höglund стверджують, що поняття «компетентність» є динамічним і багатогранним явищем. Brytting, T., De Geer, H., & Silfverberg, G. Розуміють її як «різні можливості, необхідні для вирішення завдань та ситуацій у професійній діяльності». У монографії «Етична компетентність та моральний стрес у секторі охорони здоров'я» S. Kälvemark-Sporrong визначає етичну компетентність як здатність лікарів-практиків правильно діяти в умовах дилем подвійного тлумачення. Така компетентність вимагає наявності знань, наприклад, теоретичних уявлень про існуючі етичні цінності, принципи, керівні принципи та юридичні зобов'язання.

Дослідники Sandberg J., Targama A. описують компетентність не просто як абстрактні знання та вміння як такі, а такі що необхідні для виконання роботи. Це означає розуміння сутності професійної діяльності, розуміння фахівцем професійних функцій, розуміння очікуваних результатів професійної діяльності. «Ми вбачаємо ці знання, цінності, практичні навички, практичний досвід, риси особистості тощо як сировину, що має сенс тільки в тих випадках, коли вони інтегровані в розуміння особистістю суті професійної діяльності» [18].

Деякі зарубіжні вчені пропонують розглядати етичну компетентність як психологічну майстерність. Це «здатність людини, яка стикається з моральною проблемою, думати і діяти таким чином, щоб не обмежуватися моральними нормами чи автоматичними діями» [19]. Таким чином, етична компетентність вимагає, серед іншого, усвідомлення, відчуття та рефлексію етичних ситуацій при взаємодії з людьми та з організаціями під час виконання професійних обов'язків. Це також передбачає здатність розглядати етичні конфлікти, підтримувати та аналізувати етичні процеси в організації та бажання приймати складні рішення. Для досягнення цих навичок потрібні як теоретичні знання, так і підготовка [19].

На думку вчених, правила, положення, професійні кодекси, керівні принципи та формальна освіта допоможуть лікарям-практикам приймати рішення, наприклад, в етично тривожних та складних ситуаціях. Але цього недостатньо. Уплив викладання теорій етики або етичних норм без процесу критичного етичного вирішення, без практики на сьогодні є сумнівним. Узаємодія з людьми та світом у сфері охорони здоров'я щодня спонукає до появи нових ситуацій з новими учасниками. Саме тому досвід і наявні знання, одержані у процесі освіти, допомагають практикуючим лікарям ухвалювати етичні рішення.

Ситуації завжди виникатимуть там, де не можна легко послатися на керівні принципи або якщо вказівки, що суперечать намірам, сприяють етичним дилемам.

Результати аналізу навчальних планів вищих медичних шкіл Європи та США свідчать про те, що етика є частиною переважної більшості професійних освітніх програм підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я. Для забезпечення цих освітніх програм існує достатня кількість різноманітних підручників та іншого сучасного науково-методичного забезпечення. Загалом, за словами Rossouw [20], який вивчав проблему ділової етики, існує три підходи до її викладання в медичних університетах, що передбачає формування пізнавальної, поведінкової та управлінської компетентності. Перший зосереджений на формуванні інтелектуальних знань і вмінь (моральні знання, розуміння, прийняття рішень тощо; другий – на мотивації до професійної діяльності, прагненні оволодіти всіма тонкощами етичної поведінки, готовності дбати про пацієнта і под. Третій підхід базується на двох інших і зосереджується на впливі організацій та менеджерів на етику професійної діяльності лікарів. Після аналізу трьох позицій Rossouw робить висновок, що вони всі необхідні й не можуть бути розділені на практиці [20].

Ще один важливий висновок, що можна зробити після аналізу та узагальнення результатів аналізу наукових публікацій, полягає в тому, що етична компетентність формується в соціальному контексті, а це передбачає реалізацію контекстного навчання (на практиці, на реальних робочих місцях) для створення реальної атмосфери робочого місця лікаря або імітації різноманітних професійних ситуацій.

Отже, наведені приклади дозволяють зробити висновок про те, що професійно-етична компетентність є важливим компонентом готовності до професійної діяльності фахівців різних спеціальностей, але особливо професій типу «людина – людина«, предметом праці яких є люди, групи людей чи колективи. При цьому, за метою професійної діяльності ці професії відносять здебільшого до гностичного (пізнавальні) або перетворювального типу. Професійна етика пройшла у своєму розвитку шлях від абстрактного ідеалу представника певної професії до комплексного інтегративного утворення – етичної або професійно-етичної компетентності, основу якої складають ідеї гуманного ставлення до людей, їхньої психологічної підтримки, ініціативи, творчості, відповідальності, особистого прикладу поведінки, доброчесності, співчуття, свободи самовизначення та ін. Щодо формування й розвитку професійно-етичної компетентності, то результати аналізу досліджень, виконаних зарубіжними та вітчизняними вченими, дозволяють зробити висновок, що цей процес має ґрунтуватися на глибокому засвоєнні майбутніми фахівцями етичних знань, оволодінні відповідними вміннями, навичками, усвідомленні морально-етичних цінностей, норм моралі та етики, сформованих рис характеру та спрямованості особистості, а також набутому практичному досвіді. Формування етичної компетентності майбутніх лікарів, медичних сестер та керівників медичних установ різної форми власності відбувається у процесі фахової підготовки, а розвиток цієї компетентності передбачає проходження клінічної практики й підвищення кваліфікації.

**Література**

1. Schulte P. A. Ethical considerations, confidentiality issues, rights of human subjects, and uses of monitoring data in research and regulation [Electronic resource] / Schulte P. A, Sweeney M. H. : Access mode: http://europepmc.org/abstract/med/9354930.
2. Takahashi K. Recent topics on ethical issues in psychiatry, mental care and welfare / Takahashi K. Access mode: http://europepmc.org/abstract/med/9354930.
3. Soskolne C. L. Ethical, social, and legal issues surrounding studies of susceptible populations and individuals / Soskolne C. L. // Environmental health perspectives, 1997 Jun; 105 Suppl 4. – P. 41.
4. Hirtz D. G. Regulatory and ethical issues in the conduct of clinical research involving children / Hirtz D.G., Fitzsimmons L.G. Current opinion in paediatrics. Dec; 14 (6). – 2002. – P. 75.
5. Ellerin B. E. Ethical, legal, and social issues related to genomics and cancer research: the impending crisis / Ellerin B.E., Schneider R.J., Stern A., Toniolo P. G., Formenti S.C. // Journal of the American College of Radiology : JACR. – 2005. – Nov; 2(11):919. – P. 26.
6. Jeffers B.R. Human biological materials in research: ethical issues and the role of stewardship in minimizing research risks / Jeffers B.R // ANS. Advances in nursing science. Dec; 24(2). – 2001. – P. 32–46.
7. Malone R. E. Ethical issues in publication of research / Malone R.E. Journal of emergency nursing: JEN : official publication of the Emergency Department Nurses Association. – 1998. – Jun; 24(3). 281 p.
8. Mitchell K. Assessing the clinical ethical competence of undergraduate medical students / Kenneth R. Mitchell, Catherine Myser, Ian H. Kerridge // Journal of medical ethics. Teaching medical ethics Faculty of Medicine, University of Newcastle, Australia. – 1993. – P. 230-236.
9. Norman G. Can an examination predict competence? The role of recertification in maintenance of competence / Norman G. // Annals of the Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. – 1991. – P. 121–124.
10. Miller G E. The assessment of clinical skills, competence, performance / Miller G E. // Academic medicine [suppl]. – 1990. – P. 563–568.
11. Robichaux C. Ethical competence in nursing practice : competencies, skills, decision-making / Catherine Robichaux. New York : Springer Publishing Company. – 2017. – 361 p.

12. Kälvemark S. Developing Ethical Competence in Health Care Organizations [Electronic resource] / Sofia Kälvemark Sporrong, Bengt Arnetz, Mats G. Hansson // Health Education Journal. First Published November 1, 2007. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0969733007082142
13. Lechasseur K. Ethical competence. An integrative review [Electronic resource] / Kathleen Lechasseur, Chantal Caux, Stéphanie Dollé, Alain Legault // Health Education Journal. First Published September 30, 2016 – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0969733016667773
14. Zhu W. The Impact of Ethical Leadership Behavior on Employee Outcomes: The Roles of Psychological Empowerment and Authenticity [Electronic resource] / Weichun Zhu, Douglas R. May, Bruce J. Avolio. // Journal of Leadership & Organizational Studies. First Published August 1, 2004. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107179190401100104
15. Constance L. Milton. Ethics and Defining Cultural Competence [Electronic resource] / Constance L. Milton // Health Education Journal. First Published December 11, 2015. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0894318415614624
16. Poikkeus T. Organisational and individual support for nurses' ethical competence. A cross-sectional survey [Electronic resource] / Tarja Poikkeus, Riitta Suhonen, Jouko Katajisto, Helena Leino-Kilpi. // Journal of Leadership & Organizational Studies. First Published May 10, University of Turku, Finland, 2016. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0969733016642627
17. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : моногр. / редкол. : Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О., Чернуха Н.М., Терентьєва Н.О. / С. Сисоєва. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 18-44.
18. Sandberg J. Ledning och forstaelse. Ett kompetensperspektiv pa organisationer. (Leadership and understanding. A competence perspective on organizations.) / Sandberg J., Lund Sayer A., Targama A. – 1992. – P. 164.
19. Kavathatzopoulos I. The use of information and communication technology in the training for ethical competence in business / I. Kavathatzopoulos // Journal of Business Ethics, 48(1). – 2003. – p. 43–51.
20. Rossouw G. J. Three approaches to teaching business ethics / Rossouw G. J. // Teaching Business Ethics, 6(4). – 2002. – p. 411–433.

## References

1. Schulte P. A. Ethical considerations, confidentiality issues, rights of human subjects, and uses of monitoring data in research and regulation [Electronic resource] / Schulte P. A, Sweeney M. H. : Access mode: http://europepmc.org/abstract/med/9354930.
2. Takahashi K. Recent topics on ethical issues in psychiatry, mental care and welfare / Takahashi K. Access mode: http://europepmc.org/abstract/med/9354930.
3. Soskolne C. L. Ethical, social, and legal issues surrounding studies of susceptible populations and individuals / Soskolne C. L. // Environmental health perspectives, 1997 Jun; 105 Suppl 4. – R. 41.
4. Hirtz D. G. Regulatory and ethical issues in the conduct of clinical research involving children / Hirtz D.G., Fitzsimmons L.G. Current opinion in paediatrics. Dec; 14 (6). – 2002. – R. 75.
5. Ellerin B. E. Ethical, legal, and social issues related to genomics and cancer research: the impending crisis / Ellerin B.E., Schneider R.J., Stern A., Toniolo P. G., Formenti S.C. // Journal of the American College of Radiology : JACR. – 2005. – Nov; 2(11):919. – R. 26.
6. Jeffers B.R. Human biological materials in research: ethical issues and the role of stewardship in minimizing research risks / Jeffers B.R // ANS. Advances in nursing science. Dec; 24(2). – 2001. – R. 32–46.
7. Malone R. E. Ethical issues in publication of research / Malone R.E. Journal of emergency nursing: JEN : official publication of the Emergency Department Nurses Association. – 1998. – Jun; 24(3). 281 r.
8. Mitchell K. Assessing the clinical ethical competence of undergraduate medical students / Kenneth R. Mitchell, Catherine Myser, Ian H. Kerridge // Journal of medical ethics. Teaching medical ethics Faculty of Medicine, University of Newcastle, Australia. – 1993. – R. 230-236.
9. Norman G. Can an examination predict competence? The role of recertification in maintenance of competence / Norman G. // Annals of the Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. – 1991. – R. 121–124.
10. Miller G E. The assessment of clinical skills, competence, performance / Miller G E. // Academic medicine [suppl]. – 1990. – R. 563–568.
11. Robichaux S. Ethical competence in nursing practice : competencies, skills, decision-making / Catherine Robichaux. New York : Springer Publishing Company. – 2017. – 361 r.
12. Kälvemark S. Developing Ethical Competence in Health Care Organizations [Electronic resource] / Sofia Kälvemark Sporrong, Bengt Arnetz, Mats G. Hansson // Health Education Journal. First Published November 1, 2007. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0969733007082142
13. Lechasseur K. Ethical competence. An integrative review [Electronic resource] / Kathleen Lechasseur, Chantal Caux, Stéphanie Dollé, Alain Legault // Health Education Journal. First Published September 30, 2016 – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0969733016667773
14. Zhu W. The Impact of Ethical Leadership Behavior on Employee Outcomes: The Roles of Psychological Empowerment and Authenticity [Electronic resource] / Weichun Zhu, Douglas R. May, Bruce J. Avolio. // Journal of Leadership & Organizational Studies. First Published August 1, 2004. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107179190401100104

15. Constance L. Milton. Ethics and Defining Cultural Competence [Electronic resource] / Constance L. Milton // Health Education Journal. First Published December 11, 2015. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0894318415614624
16. Poikkeus T. Organisational and individual support for nurses» ethical competence. A cross-sectional survey [Electronic resource] / Tarja Poikkeus, Riitta Suhonen, Jouko Katajisto, Helena Leino-Kilpi. // Journal of Leadership & Organizational Studies. First Published May 10, University of Turku, Finland, 2016. – Access mode: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0969733016642627
17. Sysoyeva S. Kompetentnisno zoriyentovana vyshcha osvita: formuvannya naukovoho tezaurusu // Kompetentnisno zoriyentovana osvita: yakisni vymiry : monohraf. / redkol. : Ohnev»yuk V.O., Khoruzha L.L., Sysoyeva S.O., Chernukha N.M., Terent'yeva N.O. / S. Sysoyeva. – K. : Kyyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2015. – S. 18-44.
18. Sandberg J. Ledning och forstaelse. Ett kompetensperspektiv pa organisationer. (Leadership and understanding. A competence perspective on organizations.) / Sandberg J., Lund Sayer A., Targama A. – 1992. – R. 164.
19. Kavathatzopoulos I. The use of information and communication technology in the training for ethical competence in business / I. Kavathatzopoulos // Journal of Business Ethics, 48(1). – 2003. – p. 43–51.
20. Rossouw G. J. Three approaches to teaching business ethics / Rossouw G. J. // Teaching Business Ethics, 6(4). – 2002. – r. 411–433.

**УДК 37.014.5:37.014.3**

# АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОДЕЛЮВАННЯМ СИТУАЦІЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ

**Н.В. Зарічанська, І.В. Залєсова**

*У статті розглянуто проблему активізації пізнавальної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов моделюванням ситуацій полікультурного змісту у вищих навчальних закладах. Доведено, що при послідовному застосуванні даної методики студенти факультету іноземних мов розвивають професійне мислення, аналітичні та комунікативні здібності, формують кмітливість, опановують досвід пошукової та творчої діяльності, засвоюють різноманітні способи педагогічного впливу, набувають умінь відстоювати, обґрунтовувати власну думку, ставати на бік вихованця й розуміти його позицію. Проведений аналіз підтверджує, що одним із раціональних шляхів активізації навчально-пізвальної діяльності, спрямованої на підготовку викладача іноземних мов є створення та розв'язання педагогічних ситуацій полікультурного змісту.*

***Ключові слова:*** *активізація, пізнавальна діяльність, моделювання ситуацій, майбутній викладач іноземних мов, полікультурний зміст.*

# ACTIVIZATION OF INFORMATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF MODELING SITUATIONS OF MULTICULTURAL CONTENT

**N.Zarichanskaya, I. Zalyesova**

*The article deals with the problem of activization of informative activity of the future teachers of foreign languages by means of modeling situations of multicultural content in higher educational institutions.*

*It is proved that within the consistent application of the methodology students of foreign languages department develop professional thinking, analytical and communication skills, form intelligence, master experience of search and creative activities, learn a variety of ways of pedagogical influence, acquire the ability to defend and prove their own opinion, side with a student and to understand one's position.*

*The analysis confirms that one of the rational ways to enhance teaching and learning activities aiming at training of foreign language teachers is the creation and the solution of pedagogical situations of multicultural content.*

***Keywords:*** *activation, cognitive activities, simulations, a future teacher of foreign languages, multicultural content.*

У підготовці майбутнього викладача іноземних мов важливим є відповідність специфіки професійної діяльності вимогам, які стоять перед особистістю сучасного фахівця. Це здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності студента, яка забезпечує засвоєння способів та досвіду професійного розв'язання практичних завдань, оволодіння професійним мисленням та творчістю, тобто вона є професійно спрямованою, або, іншими словами, навчально-професійною діяльністю. Важливим є те, що таку діяльність необхідно активізувати, тобто стимулювати психологічні механізми особистості студента, які б сприяли більш ефективному засвоєнню знань, умінь, професійного досвіду. Як зазначає Т. Бондарєва, головна мета активізації – формування активності студентів, підвищення якості навчального процесу, який

**© Н.В. Зарічанська, І.В. Залєсова**

спрямований на засвоєння емоційно-ціннісного досвіду, забезпечення адаптації особистості до соціального оточення, а також сприяння самореалізації та розкриттю професійного потенціалу особистості [1, с.4].

**Мета** дослідження: здійснити науковий аналіз проблеми активізації пізнавальної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов моделюванням ситуацій полікультурного змісту у вищих навчальних закладах.

Одним із шляхів активізації навчально-пізвальної діяльності, спрямованої на підготовку викладача іноземних мов є створення та розв'язання педагогічних ситуацій полікультурного змісту.

Моделювання педагогічних ситуацій – це процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу. Визначено провідні методи моделювання педагогічних ситуацій, зокрема методи теоретичного (аналізу й проектування), й практичного їх відтворення (імітаційно-дидактичного моделювання). Найбільш доцільними формами моделювання педагогічних ситуацій є індивідуальні та групові, які обирають з урахуванням можливостей, рівня пізнавального й професійного інтересу майбутніх викладачів іноземних мов.

Включення студентів до аналізу педагогічних ситуацій реального життя найбільш оптимально забезпечить формування полікультурної компетентності – інформаційної, комунікативної, мовної, культурної, методичної тощо. Під час розгляду ситуацій полікультурного змісту відбувається трансформація знань у практичні дії, формуються ціннісні орієнтації, студент усвідомлює важливість формування міжнаціональної толерантності, засвоює моделі професійних дій, що збагатять його практичний досвід, який він може використати в розв'язанні означених проблем.

Як природний розвиток людини не може бути успішним поза діяльністю без фізичних та духовних випробувань, так і професійний – без досвіду щодо того, як орієнтуватися в несподіваних обставинах і приймати оптимальні рішення не потім, а миттєво, цієї ж хвилини.

Розв'язуючи педагогічні ситуації, майбутній викладач іноземних мов розвиває професійне мислення, аналітичні та комунікативні здібності, формує кмітливість, опановує досвід пошукової та творчої діяльності, засвоює різноманітні способи педагогічного впливу, набуває умінь відстоювати, обґрунтовувати власну думку, ставати на бік вихованця й розуміти його позицію. Усе це можливо, якщо створювати ситуації, які б включали студента в реальне поле проблем професійної діяльності викладача.

Про необхідність створення проблемно-пошукових ситуацій у процесі виховання пише М. Яновська. Вона вважає, що проблемно-пошуковий стимул припускає педагогічне моделювання емоційно-значущих для людей словесних й ігрових завдань, обґрунтованих на активному пошуку правильних моральних рішень у ситуації зацікавленого спілкування.

Автор класифікує форми створення проблемно-пошукових ситуацій і виділяє з них такі:

- аналіз проблемних питань, їх обговорення.
- аналіз моральних конфліктних ситуацій.
- створення уявних ситуацій морального вибору, близьких життєвому досвіду особи.
- аналіз думок однолітків, суперечливих висловлювань.
- розбір етичного змісту прислів'їв, приказок, афоризмів.
- етичні дилеми [5, с.36].

Українська дослідниця О. Грива вважає, що навчання міжнаціональної толерантності містить у собі серію вправ, ігрових методик та психолого-педагогічних тренінгів [2].

Створення ситуацій полікультурного змісту передбачає спрямування їх у професійне русло. Щоб розв'язати їх, необхідно застосувати оптимальні методи виховного впливу, які відкоригують думки, почуття дитини і перебудують його поведінку. При цьому відбувається блокування її негативних проявів, зміна відношення, установок, мотивів на спонукання до позитивних дій. Тобто студент, як майбутній педагог, формує установку на вибір та застосування такого методу впливу, який би викликав післядію та забезпечив позитивні зміни в структурі особистості. Під час розв'язання ситуацій студенти акцентують увагу на тому, що успіх залежить від особистості вчителя, його стосунків з учнем, особливостей вихованців, намірів та мотивів вчинку, форми виховного впливу.

Як стверджував В. Сухомлинський, педагогічна ефективність виховного впливу тим вища, чим менше учень відчуває в ньому задум педагога.

Педагогічні ситуації сприяють розвитку педагогічного мислення, крім того містять величезний виховний потенціал. Серед педагогічних ситуацій є нестандартні, які потребують творчого підходу до їх розв'язання. Саме вони активізують інтелектуальні здібності педагога, стають умовою їх подальшого професійного розвитку.

У сучасній педагогічній науці В. Каплінський обґрунтовує технологію використання базових педагогічних знань, які виступають інструментом педагогічно грамотного розв'язання педагогічних ситуацій. «Включення» в роботу теоретичних положень – принципів виховання, які набувають цінності та реалізують свої функції.

У принципах виховання закладено гуманістичний зміст. І для того, щоб їх дотримуватися в педагогічній діяльності, викладачу необхідно бути гуманістом за своєю суттю – людяним, толерантним, миролюбним. А тому, розв'язуючи ситуації, студент обов'язково має опиратися на них: принцип безумовного позитивного ставлення до учня; принцип опори на позитивне у дитини; поєднання поваги з вимогливістю до вихованців; поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців, прихованість виховних впливів; систематичність і наступність виховання; єдність та послідовність виховних впливів; емоційність виховання; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів [3].

Аналізуючи ситуації зі студентами, ми дотримувались такого алгоритму дій:

1. Відтворення в пам'яті перерахованих принципів виховання;

2. Аналізуючи ситуацію (передумови, її причини, учасників ситуації), ми «приміряємо» принципи виховання, на які будемо опиратися, розв'язуючи її.

3. Відбір та використання методів виховання (вплив на свідомість, підсвідомість, організацію поведінки, оцінювання і корекції поведінки) та прийомів педагогічного впливу (гальмівні, спонукальні).

4. Недоцільність прийомів впливу в розв'язанні ситуації.

5. Рефлексія.

Наводимо приклади ситуацій, розв'язуючи які, студенти зосередять свою увагу на необхідності здійснювати підготовку до визначеного напрямку виховання.

Ситуація 1.

У 7 класі хлопці вороже налаштовані на хлопчика з Афганістану, виявляють агресію, ображають. Як зреагувати на цю ситуацію класному керівнику?

Ситуація 2.

У класі біженець з-за кордону. Учитель робить йому зауваження. Хлопчик агресивно відповідає своєю мовою. Подальші дії вчителя.

Ситуація 3.

Наприклад, кілька юнаків проходить по вул. Хрещатик у м. Києві і звертаються до прохожого хлопця англійською мовою. Той їм також відповів англійською, проте вони не зовсім його зрозуміли і звернулись російською з такими словами: «Короче, мы из Великого Новгорода – Великих городов русских». На що хлопець відповів: «А я з Києва – «матери городов русских». Потім хлопці з Росії розповідали, що із засобів масової інформації вони дізнались, що в Україні забороняють розмовляти російською, а розмовляють лише англійською й українською.

Завдання студентам:

Проаналізуйте ситуацію і дайте відповіді на запитання:

- поясніть, чим керувалися хлопці з Росії, надаючи таку інформацію?
- які засоби, методи використані для подачі інформації?
- змоделюйте діалог подальшої розмови.

У підготовці майбутнього викладача іноземних мов важливим є те, що цей процес має ґрунтуватися на гуманістичних позиціях. Адже зовсім не дивним є те, що люди понад двадцять століть прагнуть знайти людину в людині.

В умовах навислої небезпеки людству – загрози знищення, ми все частіше звертаємось до моралі, вбачаючи в цьому єдиний шлях виживання людства. Розв'язуючи ситуації полікультурного змісту, ми націлюємо майбутніх викладачів іноземних мов на врахування моральних засад, на які будуть опиратися при визначенні шляхів подолання проблеми.

Базою для реалізації ситуативного підходу є ігрова стихія, а центральною фігурою цих ігрових ситуацій є виконавець, тобто майбутній викладач, який, у ході реалізації навчальних дій, повинен використовувати всі свої розумові та психофізичні ресурси: мислення, пам'ять, увагу, уяву, емоції, волю (важливий фактор ситуації), голос, міміку, жести, паузи. І при цьому студент – виконавець ролі – вчиться діяти. Такий підхід до навчання добре узгоджується із завданнями подолання психологічних труднощів, перш за все сором'язливості, невпевненості, страху, ніяковості, м'язового напруження, які можуть з'являтися в деяких студентів у процесі навчання. Досвід переконує, що така організація методичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов сприяє набуттю досвіду професійного спілкування; активне введення всіх студентів у комунікативну діяльність. Форми розв'язання ситуативних завдань здійснюють і колективно, й індивідуально. Особливо цінним стає застосування ситуативного навчання під час вивчення тих тем методики навчально-виховної роботи, які потребують порівняльного аналізу, і де бракує однозначного вибору методів, прийомів та засобів навчання, а існують лише пропозиції та думки, і відповідно, прийняття рішення. Для того, щоб ефективно використати розв'язання ситуацій, для формування умінь роботи з учнями у диверситивних класах, викладач повинен: оволодіти засобами організації й управління навчальними ситуаціями, методами планування, стимулювання контролю та

оцінки, прийомами системного аналізу; уміти проводити порівняльний аналіз методів, прийомів та засобів навчання, які будуть пропонувати студентам і які є найбільш ефективними для кожної конкретної ситуації; уміти вибирати найбільш значеннєві та оптимальні тактики і стратегії навчання для кожної конкретної ситуації. Як зазначає М. Строганова, складність упровадження ситуативного підходу в навчальний процес полягає в тому, що необхідно до кожного навчального етапу добирати окремі ситуації. Особливості проведення аналізу навчальних ситуацій виявляються в порядку аналізу навчальних ситуацій. Факт: Який саме проблемний етап навчання моделюють? Хто є учасниками? Що відомо про ситуацію? Проблема: Яке питання необхідно з'ясувати під час розв'язування ситуації? Які правила, вимоги і норми регулюють ситуацію? Аргумент: Які аргументи можуть бути наведені? Розв'язання: Яким буде розв'язання ситуації? Чому саме таким? Якими можуть бути наслідки такого розв'язання? Реалізація ситуативного підходу опирається на ситуативні вправи – це реальні ситуації, що представлені студентам для аналізу. Основні форми реалізації ситуативних вправ: ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки, ситуації-вправляння, ситуації-проблеми, рольові ситуаційні ігри. За допомогою цих методів можна проводити аналіз реальних ситуацій, визначати в них ключові проблемні питання, формулювати ідеї щодо можливого розв'язання [4].

Як бачимо, не викликає сумнівів те, що вміння і навички, сформовані під час впровадження ситуативного навчання, будуть необхідними в професійній діяльності майбутніх учителів для виховання міжнаціональної толерантності учнів. Ситуативний підхід до їхньої підготовки є комплексним поняттям і для нього характерні особливості, спрямовані на створення сприятливих умов для повноцінного саморозвитку, самоосвіти, самореалізації студентів, передбачає мотиваційний, ціннісний, особистісний, когнітивний компоненти. Під час реалізації зазначеного підходу студент із об'єкта перетворюється на суб'єкт діяльності, стає активним учасником навчально-виховного процесу. Ситуативне навчання покликане виконувати функцію проектування й розвитку активної особистості професіонала.

Отже, у підготовці майбутнього викладача іноземних мов до створення ситуацій полікультурного змісту сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, наближають його до реальних умов навчально-виховного процесу, навчають будувати взаємини на основі діалогу, під час якого майбутній фахівець набуває професійного досвіду обміну думками, почуттями, сенсами, у позитивному підході до розв'язання проблеми, варіативності шляхів розв'язання ситуацій з опорою на педагогічні знання.

## Література

1. Бондарєва Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти / Т. Бондарєва //Нова педагогічна думка. – 2013. – №11. – С. 83. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j pdf/Npd_2013_1_19.pdf.
2. Грива О. А Теоретико-методологічні підходи до виховання толерантності в учнів у процесі вивчення історії / О. А. Грива, А. Г. Ремньова // Наукові записки національно-педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Випуск (83). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 61-71
3. Каплінський В. В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навч. Посібник / В.В. Каплінський, І.О. Асаулюк. – Вінниця: «Едельвейс і К, 2014. – 294 с..
4. Строганова М. Ситуативний підхід до професійної підготовки вчителя української мови [Електронний ресур]: / М Строганова // Методика викладання мов. – 2011.– С.719 – 724. – режим доступу: journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/.../617/581.
5. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October 2001. – 279 p.

## Reference

1. Bondaryeva T. Akty`vizaciya navchal`no-piznaval`noyi diyal`nosti studentiv u sy`stemi stupenevoyi vy`shhoyi osvity` / T. Bondaryeva //Nova pedagogichna dumka. – 2013. – #11. – S. 83. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/j pdf/Npd_2013_1_19.pdf.
2. Gry`va O. A Teorety`ko-metodologichni pidxody` do vy`xovannya tolerantnosti v uchniv u procesi vy`vchennya istoriyi / O. A. Gry`va, A. G. Remn`ova // Naukovi zapy`sky` nacional`no-pedagogichnogo universy`tetu imeni M. P. Dragomanova. – Vy`pusk (83). – K. : Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – S. 61-71
3. Kaplins`ky`j V. V. Osnovy` vy`xovnoyi diyal`nosti vchy`telya fizy`chnoyi kul`tury`: navch. Posibny`k / V.V. Kaplins`ky`j, I.O. Asaulyuk. – Vinny`cya: «Edel`vejs i K, 2014. – 294 s..
4. Stroganova M. Sy`tuaty`vny`j pidxid do profesijnoyi pidgotovky` vchy`telya ukrayins`koyi movy` [Elektronny`j resur]: / M Stroganova // Metody`ka vy`kladannya mov. – 2011.– S.719 – 724. – rezhy`m dostupu: journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/.../617/581.
Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October 2001. – 279 p.

**УДК 378.14**

# ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

**Ю.О. Корсун**

*У статті подається аналіз особливостей формування інформаційно-пізнавального компоненту професійної самосвідомості майбутніх інженерів, визначені методики дослідження даного компоненту, такі як «Асоціативний ореол професії», стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму», методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я» і методика «Самооцінні еталони». У статті описується, як змінюється уявлення студентів про свою професію; як усвідомлюють студенти різних курсів критерії професіоналізму; який типовий образ себе як інженера формується у студентів різних курсів; яким є зміст цього образу та образу ідеального інженера.*

***Ключові слова:*** *професія, професійна самосвідомість, професіоналізм, професійна діяльність, інформаційно-пізнавальний компонент, діагностичний метод, професійна роль, професійна самооцінка.*

# THE CHARACTERISTIC OF THE FORMATION OF THE INFORMATIVE-COGNITIVE COMPONENT OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

**I.O. Korsun**

*The article deals with the characteristic features of the formation of informative-cognitive component of professional self-consciousness of future engineers, the research methods of the given component are described; among them are the following: «Associative halation of the profession», standard interview «The Criteria of Professionalism», method «Who I am» and method «The standard of self-appraisal». Besides, some other aspects are also described in the article such as: how students' understanding of the profession changes, how students of different years of studies understand the criteria of professionalism, what typical image of an engineer is for various students, what are the contents of this image and the image of the ideal engineer. It proved in the article that the understanding of the criteria of professionalism and professionally important qualities becomes more differentiated, but these changes have slow and not well-determined character. According to the results of our research most students including graduates have an average level of development of professional self-consciousness. The most characteristic deformations in the development of professional self-consciousness for the larger part of students are the following: diffuseness of professional I-concept, non-adequate understanding of the professional ideal and own accordance to professional requirements, instability of the attitude to the chosen profession, too low or too high self-appraisal, weak striving for professional self-development and self-perfection, passivity of education-professional activity. All the results give us possibility to conclude that without special pedagogical assistance the development of professional self-consciousness of future engineers occurs spontaneously and is escorted by some crises and cannot achieve the proper level. That's why there is the necessity to determine pedagogical conditions and work out the methods of the formation of professional self-consciousness of future engineers during their professional preparation.*

***Keywords:*** *profession, professional self-consciousness, professionalism, professional activity, informative-cognitive component, diagnostic method, professional role, professional self-appraisal.*

Професійна самосвідомість як різновид соціально-специфічної самосвідомості є складним особистісним утворенням, що формується під впливом професійного оточення і активної участі суб'єкта в професійній діяльності. Кожна зі складових цього утворення є особливою і невід'ємною частиною та виконує свою специфічну функцію. Саме тому ми поставили за мету визначити вихідний рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів, проаналізувавши особливості розвитку одного з компонентів цієї інтегральної властивості на різних етапах особистісно-професійного становлення студентів: їх уявлень про майбутню професійну діяльність, критерії її ефективності, професійно важливі якості інженера, про себе як майбутнього фахівця, ставлення до професії та до професійного Я-образу, самооцінку професійних якостей, поведінкові прояви професійної самосвідомості.

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, існує багато підходів до визначення змісту та структури професійної самосвідомості та опису і характеристики сформованості її компонентів зарубіжними вченими (Є.Климов, О.Москаленко, Б.Паригін, П.Шавір та ін.). Вагомий внесок у дослідження даної проблеми зробили і українські науковці (А. Багорка, В. Галузяк, О. Гріньова, К. Добровольська, С. Михальська, С. Пащенко, Л. Пілецька, Н. Славіна, Н. Чепелєва, Н. Шевченко).

**Метою статті** є аналіз особливостей формування інформаційно-пізнавального компоненту професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

**© Ю.О. Корсун**

Аналіз особливостей формування інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості студентів на різних етапах підготовки вимагав відповіді на низку запитань: як змінюється загальне уявлення студентів про свою професію; як усвідомлюють студенти різних курсів критерії професіоналізму інженера; який типовий образ себе як інженера формується у студентів різних курсів; яким є зміст цього образу та образу ідеального інженера.

Для пошуку відповідей на ці питання ми використали комплекс взаємодоповнюючих діагностичних методик:

1) методика «Асоціативний ореол професії» Є.О. Климова застосовувалася для вивчення сформованого у студентів образу професії інженера;

2) стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму» застосовувалося для визначення усвідомлюваних студентами критеріїв оцінки професійної поведінки і результатів професійної діяльності інженера;

3) методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» використовувалася для визначення міри ідентифікації студентами себе з професійною роллю, соціально-професійним статусом;

4) методика «Самооцінювальні еталони» застосовувалася для вивчення уявлень студентів про себе як майбутніх інженерів. Для аналізу особливостей професійних уявлень у студентів на різних стадіях професійного навчання ми використали розроблену Є. Климовим методику «Асоціативний ореол професії». Студентам пропонувалося самостійно записати професії, види робіт, заняття, які чимось схожі на професію інженера, споріднені їй, а також пояснити, за якими ознаками проявляється їхня схожість, спорідненість.

Нижче подані кількісні дані по досліджуваній вибірці (рис. 1).

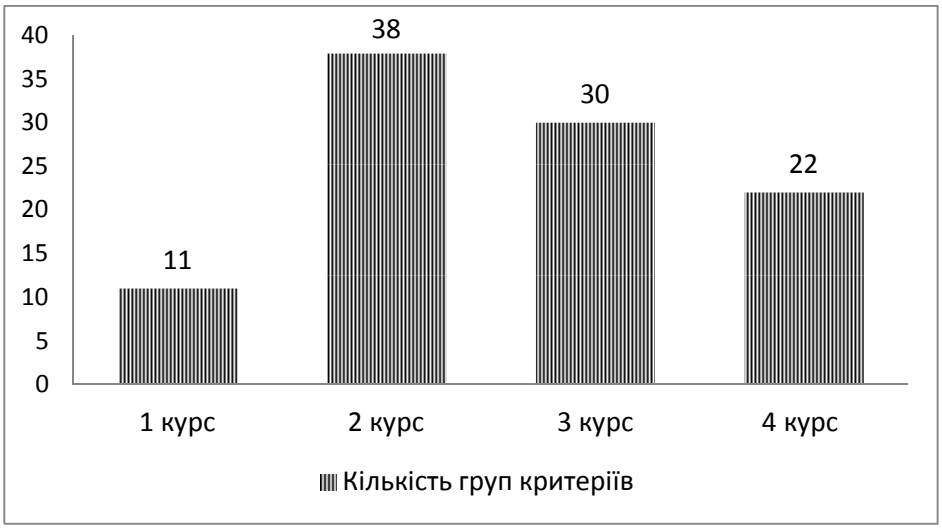



*Рис. 1. Кількість елементів (професій) асоціативного ореолу, що виокремлюються студентами різних курсів.*

Всі вказані студентами критерії спорідненості професії «інженер» з іншими професіями ми розділили на чотири групи: а) ознаки професії в цілому; б) ознаки суб'єкта професійної діяльності; в) операційно-технічні ознаки; г) морально-етичні ознаки.

Названі групи критеріїв по-різному представлені у свідомості студентів різних курсів (таблиця 1).

Отримані результати дозволяють стверджувати про наявність певної тенденції в зміні професійних уявлень студентів на різних етапах їх підготовки: при першому знайомстві студентів з професійним середовищем розширюється об'єм їх асоціативного ореолу професій, тобто студенти починають бачити багато спеціальностей, які мають спільні ознаки з їхньою професією, але надалі цей об'єм звужується. Зменшення кількості асоціацій з професією є наслідком глибшого усвідомлення студентами змісту майбутньої професійної діяльності, її якісних особливостей, що зумовлюють специфіку й неповторність професійних функцій, операцій, прийомів.

Таким чином, можна зробити висновок, що в процесі професійної підготовки студентів відбувається поступова трансформація «образу» професії інженера, який поступово диференціюється, уточнюється і конкретизується.

Для вивчення особливостей розвитку інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості студентів ми використали також стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму» [3].

Аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю дав змогу визначити деякі особливості усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера на різних етапах професійної підготовки

Таблиця 1

*Співвідношення критеріїв спорідненості професії «інженер» з іншими професіями на різних курсах*

| Ознаки спорідненості | Курс | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1-й | 2-й | 3-й | 4-й |
| Ознаки професії в цілому | 22 | 34 | 35 | 26 |
| Ознаки суб'єкта професійної діяльності | 26 | 29 | 27 | 32 |
| Операційно-технічні ознаки | 2 | 4 | 11 | 18 |
| Морально-етичні ознаки | 0 | 0 | 2 | 5 |

.Диференціація критеріїв професіоналізму проявляється в тому, які якісні групи критеріїв виділяють студенти різних курсів. Міра поділу критеріїв на групи і кількість цих груп свідчать про якісні зміни уявлень студентів про критерії професіоналізму інженера. Якісний аналіз дав змогу визначити зміни у кількості груп критеріїв професіоналізму, які виділяються студентами різних курсів: на першому і другому курсах – по 3 групи критеріїв, на третьому курсі – 4 групи критеріїв, на четвертому курсі – 6 груп критеріїв професіоналізму (рис. 2).

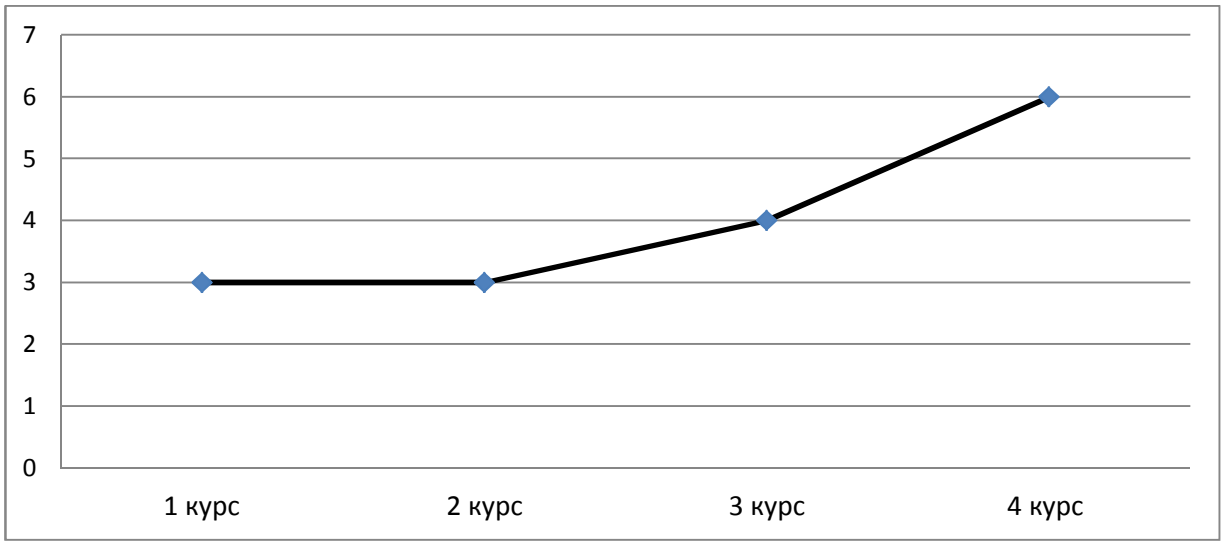



*Рис. 2. Кількість груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами різних курсів.*

Таким чином, спостерігається тенденція до поступового збільшення міри диференційованості критеріїв професіоналізму у процесі професійної підготовки студентів.

На рис. 3 представлено порівняння частот розподілу груп критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів.

У цілому спостерігається тенденція до збільшення частоти згадування всіх груп критеріїв професіоналізму у міру професійної підготовки студентів.

Якісний аналіз отриманих у ході інтерв'ю даних свідчить, що рівень спеціалізованості і конкретності критеріїв професіоналізму, які називаються студентами, також відрізняється на різних стадіях професійної підготовки. Так, критерії професіоналізму у студентів 1-го курсу мають надто загальний характер, наприклад, це просто перелік якостей особистості (інтелект, творчі здібності, винахідливість, наполегливість, допитливість, спостережливість тощо); у студентів 2-го курсу практично такий же набір абстрактних критеріїв, але з'являються спеціальні; у студентів 3-го курсу збільшується міра спеціалізованості критеріїв, наприклад, здатність проектувати різне устаткування і техніку, створювати технологічні схеми і робити розрахунки, конструювати й експлуатувати технологічне устаткування тощо. Критерії професіоналізму студентів 4-го курсу мають більш конкретний, наближений до практичної діяльності, спеціалізований характер.

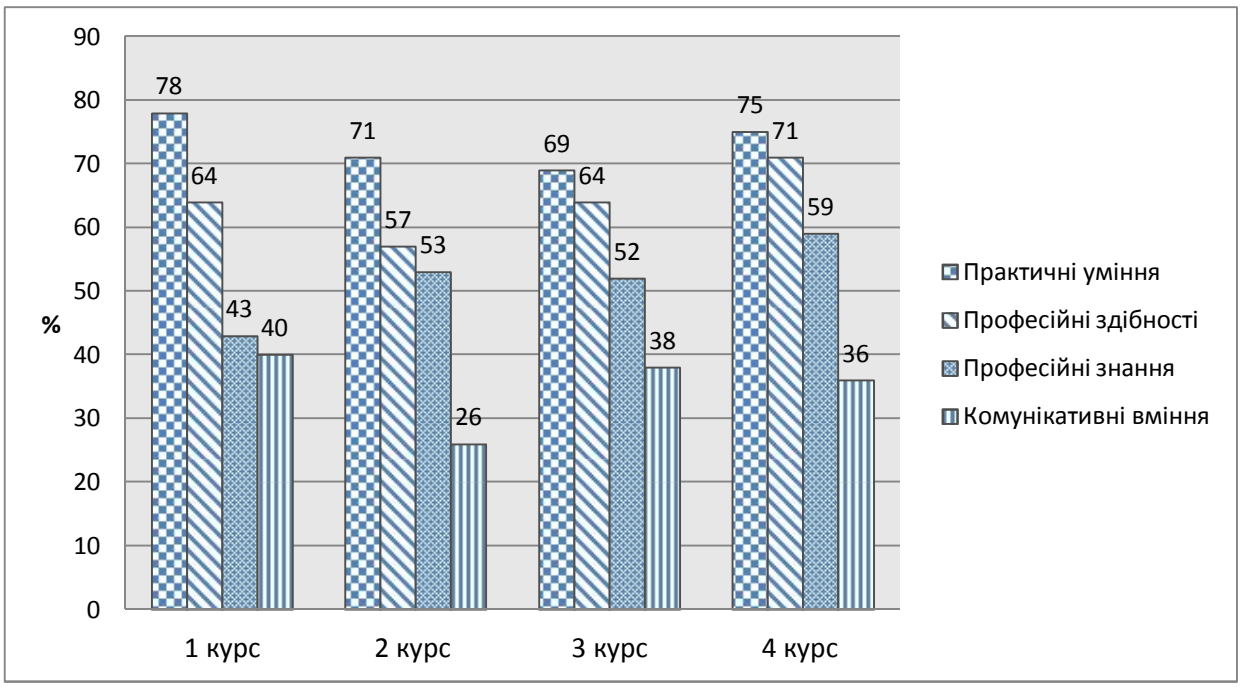



*Рис. 3. Співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера-механіка, які виділяються студентами 1-4 курсів.*

Як свідчать результати стандартизованого інтерв'ю, у процесі професійної підготовки поступово підвищується рівень усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера (рис. 4).

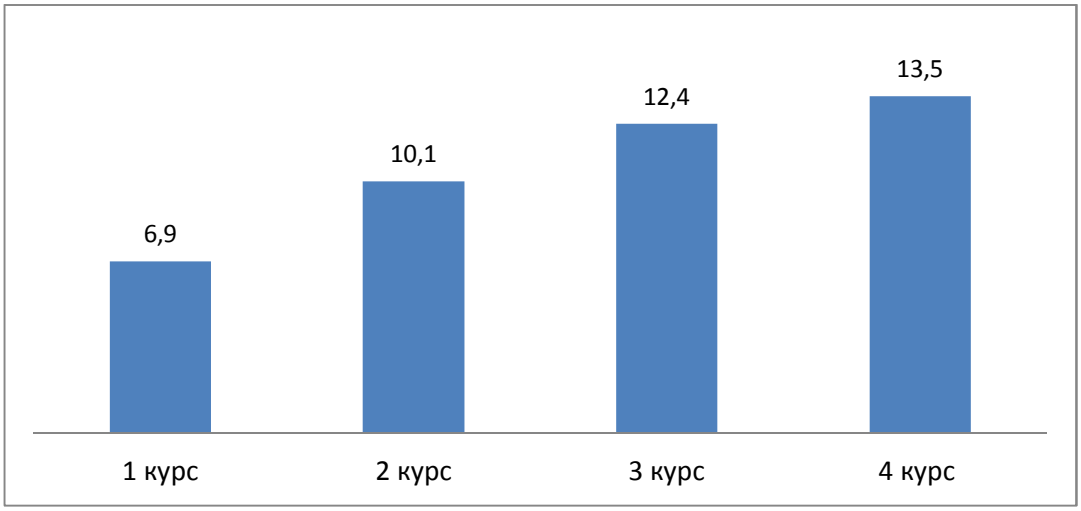



*Рис. 4. Рівень усвідомленості критеріїв професіоналізму студентами різних курсів.*

Найнижчий середній бал усвідомленості критеріїв професіоналізму у студентів 1-го курсу – 6,9. За даними інтерв'ю у студентів 2-го курсу він підвищується до 10,1, у студентів 3-го курсу – до 12,4, у студентів 4 курсу – 13,5.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою стандартизованого інтерв'ю «Критерії професіоналізму», дозволяє стверджувати, що на різних стадіях професійної підготовки спостерігаються кількісні і якісні відмінності в системі уявлень студентів про критерії професіоналізму інженера: у процесі навчання відбувається поступове збільшення кількості і диференційованості критеріїв професіоналізму, підвищується міра їх усвідомленості, конкретності і спеціалізованості. Крім того, зростає міра впливу усвідомлюваних критеріїв професіоналізму на регуляцію навчально-професійної діяльності студентів: критерії професіоналізму починають виконувати не лише мотивуючу, але й регулюючу і контрольну функції в діяльності студентів. Кількісний аналіз свідчить про статистично значущі відмінності в мірі усвідомленості критеріїв професіоналізму між студентами 1 і 2 курсів.

У процесі аналізу рівня сформованості інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості студентів ми звертали увагу також на зміст і структуру їх уявлень про себе як про суб’єктів

професійної діяльності, а також уявлень про ідеального інженера. З цією метою використовувалася методика «Самооцінні еталони» [5]. Ми використовували модифікований (за схемою А.Ш. Тхостова і Д.А. Степанович) варіант методики вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн.

Аналіз структури уявлень студентів про ідеального інженера свідчить, що найбільш високо вони оцінюють такі його якості, як технічне мислення, практичні вміння, компетентність, аналітичність, діловитість, цілеспрямованість, креативність, хороша пам'ять, працездатність, наполегливість, спостережливість, відповідальність, вимогливість до себе. Вказані якості мають високий ранг в ієрархії професійних Я-образів більшості студентів. Звертає на себе увагу те, що уявлення студентів різних курсів про ідеального інженера-механіка загалом дуже схожі і мало змінюються у процесі професійної підготовки. Водночас простежується тенденція незначного поступового підвищення самооцінки студентів себе як інженерів. Хоча на другому курсі студенти починають більш критично оцінювати себе як інженерів, що свідчить про виникнення певної кризи у становленні професійної самосвідомості, зумовленої поглибленням професійних уявлень і усвідомленням власної невідповідності професійним вимогам. Певне зниження професійної самооцінки спостерігається також на випускному курсі, що можна пояснити посиленням тривожності, зумовленої закінченням вищого навчального закладу, невизначеністю професійного майбутнього і сумнівами студентів у перспективах працевлаштування.

Ми використовували також методику М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» [4]. Зазначена методика дає змогу визначити міру ідентифікації особистістю себе з професійною роллю, соціально-професійним статусом. Методика вимагає від респондентів дати 20 відповідей на питання «Хто Я?». Нами використовувався класичний варіант методики. Узагальнені результати представлені у вигляді таблиць, з яких видно, скільки відсотків і балів набирають студенти різних курсів (табл.2).

Таблиця 2

*Результати аналізу відповідей студентів на питання методики «Хто Я?»*

| Місце проф. категорії у відповідях студентів | Курс | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1-й | 2-й | 3-й | 4-й |
| Проф. категорії немає | 37% | 45% | 20% | 11% |
| З 1 по 5 місце в списку | 34% | 29% | 46% | 52% |
| З 6 по 10 | 23% | 15% | 25% | 29% |
| З 11 по 20 | 6% | 11% | 9% | 8% |
| Індекс проф. ідентифікації | 12 | 10 | 15 | 17 |

Як бачимо, кількість студентів-першокурсників, які не використовують професійних категорій, відповідаючи на питання «Хто Я?», порівняно велика – 37%. Відсоток студентів, які ставлять професійні категорії на перші місця, становить 34%. Середній індекс професійної ідентифікації за цією методикою у студентів першого курсу дорівнює 10 балам, що дещо вищий, ніж у студентів другого курсу. Таким чином, професійну ідентифікацію першокурсників можна оцінити як суперечливу. Студенти-першокурсники ототожнюють себе передусім з соціальною роллю «студент».

Паралельно з методикою М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» з метою вивчення професійної ідентичності студентів ми використовували також методику «Незакінчені речення». Зокрема, студентам пропонувалося закінчити речення «Професія інженера для мене – це…».

Особливий інтерес становить аналіз відповідей студентів на незакінчене речення «Моє ставлення до професії інженера-механіка...». Всі відповіді ми розділили на три групи: позитивні, амбівалентні (суперечливі), інші. Відповіді 81% першокурсників свідчать про однозначно позитивне ставлення до майбутньої професії, тільки 4% з них висловили амбівалентне ставлення (див. рис. 5). Таке емоційне прийняття професії і професійного середовища свідчить про виражену професійну ідентифікацію першокурсників.

Об'єктами професійної ідентифікації для першокурсників виступають професіонали, які зробили успішну кар'єру, користуються авторитетом у професійній сфері і володіють певними якостями (енергійні, наполегливі, компетентні, умілі, винахідливі, творчі, ерудовані). Але 52% першокурсників вказали на відсутність об'єктів для професійної ідентифікації.

Результати, отримані за допомогою методики «Незакінчені речення», свідчать, що у порівнянні з першим курсом (52%), на другому курсі збільшується число студентів, які мають об'єкт професійної

ідентифікації і зменшується число тих, у кого об'єкт професійної ідентифікації відсутній (34%). У порівнянні з першим курсом істотно змінюється і ставлення студентів до професії інженера-механіка.

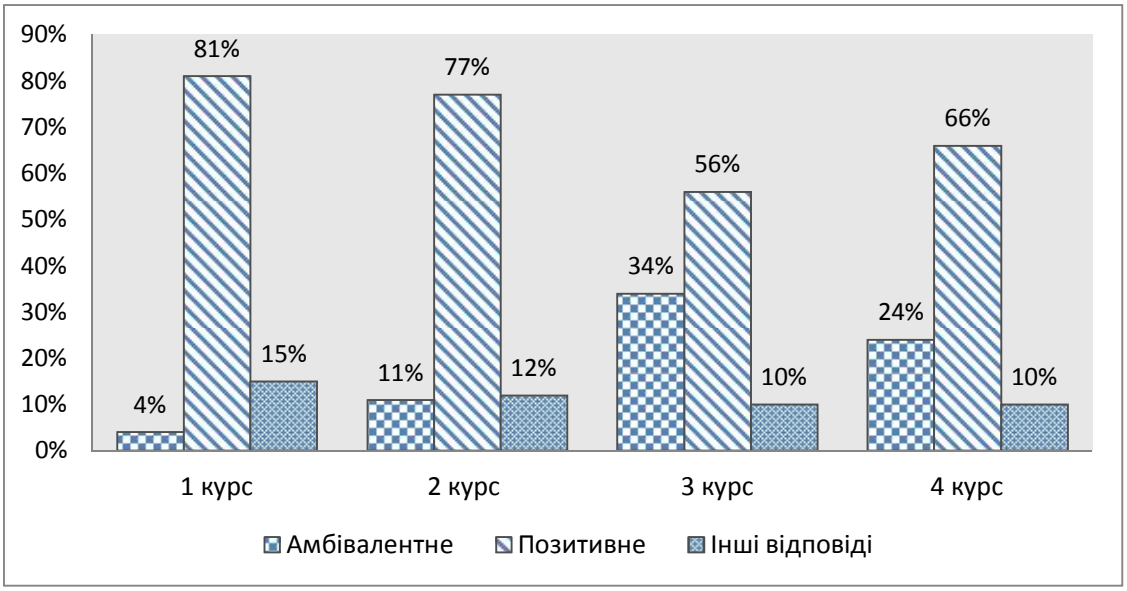



*Рис. 5. Ставлення студентів різних курсів до професії інженера-механіка.*

Як свідчать результати нашого дослідження, криза професійної ідентифікації триває також на 3-му курсі, хоча спостерігається певний «перелом» у цьому процесі і намічається тенденція до виходу з кризи.

За результатами методики М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» на четвертому курсі спостерігається більш сприятлива ситуація з формуванням професійної ідентичності студентів: 52% з них використали у відповідях на перших п'яти місцях поняття «інженер», «майбутній інженер», «технік», «фахівець з техніки та її експлуатації» тощо. Покращується й емоційне ставлення студентів четвертого курсу до майбутньої професії. Варто зазначити, що за результатами методики «Незакінчені речення» на 4-му курсі порівняно мала кількість студентів, у яких відсутній об'єкт професійної ідентифікації (14%).

Виявлені нами особливості розвитку інформаційно-пізнавального компоненту професійної самосвідомості майбутніх інженерів загалом узгоджуються з результатами аналогічних досліджень [2], що свідчить про наявність об’єктивних тенденцій у формуванні професійної ідентичності студентів, зумовлених віковими особливостями їх становлення та характером організації педагогічного процесу у закладах вищої освіти.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити деякі висновки стосовно особливостей професійної ідентифікації студентів різних курсів. У процесі професійної підготовки відбувається поступове уточнення, конкретизація й деталізація уявлень студентів про майбутню професійну діяльність, її особливості й специфіку, а також певною мірою підвищується рівень диференційованості і адекватності уявлень про себе як майбутнього інженера. Водночас потрібно зауважити, що такі зміни мають помірно виражений характер, про що свідчить наявність на різних курсах значної кількості студентів з дифузними уявленнями про майбутню професію та її вимоги до особистості.

У міру навчання поступово підвищується рівень професійної ідентифікації студентів, проте цей процес не є рівномірним. Пік формування професійної ідентичності припадає на четвертий курс, а деяке зниження спостерігається на другому курсі. Криза професійної ідентифікації на другому курсі має свої особливості і детермінанти. В процесі професійної підготовки змінюється вибір студентами об'єктів професійної ідентифікації. Для студентів молодших курсів такими об'єктами є ідеальні еталони, сформовані на основі соціальних стереотипів, а для студентів старших курсів такими об'єктами стають реальні фахівці і викладачі.

**Література**

1. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
2. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии, 2005. – 400 с.
4. Кун М. Емпіричні дослідження установок особистості на себе // Сучасна зарубіжна соціальна психологія. Тексти / М. Кун, Т. Макпарленд. – М., 1984. – 256 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 312 с.

**Reference**

1. Haluziak V. M. Pedahohichna diahnostyka: Kurs lektsii / V. M. Haluziak, I.L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. – 164 s.
2. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: Monohrafiia / V. M. Haluziak, K.V. Dobrovolska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. – 256 s.
3. Klymov E. A. Psykholohyia professyonala / E.A. Klymov. – M.: Ynstytut praktycheskoi psykholohyy, 2005. – 400 s.
4. Kun M. Empirychni doslidzhennia ustanovok osobystosti na sebe // Suchasna zarubizhna sotsialna psykholohiia. Teksty / M. Kun, T. Makparlend. – M., 1984. – 256 s.
5. Markova A.K. Psykholohyia professyonalyzma / A.K. Markova. – M.: «Znanye», 1996. – 312 s.

**УДК 37.022**

## КОНЦЕПЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПОЛЯ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА

**О.М. Лапузіна**

**orcid.org/0000-0001-8764-0251**

**Ю.Р. Гаврилюк**

**orcid.org/0000-0001-7762-5699**

*У статті розкрито новий підхід до процесу формування інформаційного поля за допомогою сучасних інтерактивних технологій, необхідного для успішної адаптації іноземних студентів. Орієнтоване інформаційне поле іноземного студента та його правильне постійне формування у процесі першого року навчання стають запорукою успішних наступних років навчання, побуту та перебування іноземців в Україні.*

*Велику увагу приділено формуванню комунікативних якостей у майбутнього фахівця, з урахуванням проблем адаптації іноземних студентів. Запропоновані технології істотно підвищують ефективність освіти іноземних студентів, які навчаються в Україні, і як наслідок – рівень їхніх умінь, навичок та знань.*

***Ключові слова**: інформаційне поле, інтерактивні технології, адаптація, іноземні студенти.*

## THE CONCEPT OF THE INFORMATION AREA OF INTERNATIONAL STUDENT

**E. Lapuzina, Y. Gavrulyuk**

*The new approach for information field creation using interactive technologies, which are necessary for successful adaptation process of international students in Ukraine, is proposed in the article. Targeted information field foreign student and his true continuous formation in the first year are key to these successful years of study, life and simply stay of foreigners in Ukraine.*

*The concept of considering the information field as comfortable adaptation shell for a foreign student. The goal is the controlled formation of the adaptation of the information field is for foreign students the first year. This goal is achieved by carrying out specific activities the staff of the Faculty of International Education, National Technical University «KhPI». The main activities, methods and techniques to achieve this goal are detailed in the article.*

*We propose an approach related to the division of the activities carried out by semesters and the orientation of the training profiles of foreign students, namely, separately for engineers, medics and economists.*

*The primary object of the organized adaptation is the need to give foreigners a systemic knowledge of those features of Ukrainian culture, which they in the first place are extremely necessary.*

*The tasks of the subsequent stages of the program of organized adaptation are to help foreign students find friends and a circle of contacts among Ukrainian students. It is quite difficult for foreigners to solve this task independently, studying in groups only for foreigners and living in a hostel on floors only for foreigners. It is important to note that the problem of social isolation of foreign students is acute in many countries of the world.*

*The future specialists' communicative skills formation according to the adaptation process of international students in Ukraine, is the main issue of the article. Proposed technologies essentially increase a learning efficiency of international students studying in Ukraine, and, consequently, their level of skills and knowledge.*

***Keywords**: information field, interactive technology, adaptation, foreign students.*

Відомо, що той, хто володіє інформацією, той володіє Всесвітом. Не викликає сумнівів, що на сучасному етапі розвитку суспільства основним фактором забезпечення конкурентоспроможності в освіті є інформаційна озброєність, як викладачів, так і студентів. Унаслідок змін у виробництві та в технологіях, темп отримання знань, їхнє нагромадження та збагачення стають дедалі динамічнішими. Процес відбору,

**© О.М. Лапузіна, Ю.Р. Гаврилюк**

нагромадження, сортування інформації, доступ до нових знань, швидкість їхнього отримання і формування нових навичок у сфері інформаційних технологій, набувають виключного значення для якісної освіти студентами вищих навчальних закладів [1].

«Європа заснована на знаннях» (Knowledge based Europe) – ця теза є в основі європейської програми досліджень та технологічного розвитку. Тема керування знаннями та інформацією також окремо розглядається при кожному щорічному звіті Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). У звітах організації постійно зауважують, що «визначення найкращого досвіду в різних сферах економічної діяльності, яке базується на знаннях, є ключовим завданням та тематикою робіт ОЕСР у галузях науки, технології та виробництва» [2].

Проблема наявності джерел отримання знань є надзвичайно важливою, що значною мірою стосується також іноземних студентів, які навчаються в нерідній для них країні, де часто використовують методики та підходи до освітнього процесу, які дуже часто відрізняються від методів та технологій викладання, звичних для іноземців. Загальновідомо, що освітні концепції різних держав залежать від традицій, культури, соціальних, економічних умов цих держав [3]. Приїзд та навчання до іншої держави звичайно супроводжується для студента не тільки адаптаційними, культурними складнощами проживання, але й звиканням та зануренням до кардинально іншого, відмінного від звичайного для нього, процесу навчання.

Одним із головних завдань викладачів, які працюють з іноземцями на першому етапі їхнього прибуття до України, є максимальне полегшення їхньої адаптації шляхом знаходження, надання необхідної інформації та ефективним інструментарієм її оцінювання та відбору. У цьому сенсі викладач стає своєрідним «куратором змісту» для іноземних студентів, який вносить у навчання елементи підготовки до реальної роботи, показуючи нові відносини між різними інформаційними елементами, бо «сьогодні існує велика кількість вільних і доступних цифрових інструментів, web-сервісів і додатків для створення, пошуку, редагування та публікації курсів, навчальних посібників, довідників з будь-якої теми» [4].

Отже, проблема своєчасного реагування системи освіти на виклики сьогодення стає актуальною, що також є важливою частиною реформування навчальних планів для іноземних студентів, які навчаються в українських вищих навчальних закладах.

**Мета статті** – з'ясувати призначення, сутність та основні властивості інформаційного поля для адаптації та навчання іноземних студентів в Україні на сучасному етапі розвитку країни та освітніх технологій.

На нашу думку, досвід реформування навчальних програм, який використовує Гарвардська школа бізнесу упродовж багатьох років, є дуже корисним та вартим уваги для вивчення. Як відзначають автори Гарвардської реформи, зміни в програмах навчання виконуються не тому, що попередні програми були незадовільними. Навпаки, репутація Гарвардської бізнес-школи ніколи та ні в кого не викликає сумнівів. Постійне реформування, корегування та доповнення програм навчання обумовлено своєчасною та ефективною адаптацією до екстремальних, швидко мінливих умов сучасного ділового середовища. Разом з тим, існують усталені принципи, на базі яких формують зміни у програмах. Це такі основні принципи:

1) прагнення до самовдосконалення людини упродовж усього життя;

2) інтегрованість курсів (міжпредметна координація) та використання колективних форм роботи студентів;

3) інноваційність методів навчання у вигляді кейс-методів, емпіричних дослідів, комп'ютерних симуляцій та інших інтерактивних методів навчання;

4) інтернаціоналізація навчання з урахуванням міжнародних моделей освіти.

Досвід Гарвардської школи бізнесу доводить, що вимоги до майбутніх фахівців по обидва боки Атлантики наближуються одне до одного, тому студенти будь-якої держави зобов'язані мати уніфіковані знання у своїй галузі.

Важлива умова покращення ефективності навчання та адаптації іноземних студентів полягає в їхній поінформованості, можливості доступу до точної електронної, часто спеціально адаптованої інформації, яка є конче необхідною для них, особливо на першому етапі навчання в іншомовній країні.

Проблемам адаптації іноземних студентів у новому навчальному середовищі України присвячено чимало досліджень (В. В. Булгар, О. З. Колесніченко, І. В. Кльопова, Т. А. Зінченко, О. А. Зеркалова, О. З. Колесніченко, І. Г. Міракьян, А. А. Савельєв, К. Н. Панкратов, Н. М. Матвеєва та інші).

Навчання іноземних студентів проводиться на факультеті міжнародної освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (ФМО НТУ «ХПІ») з 1973 року. НТУ «ХПІ» є одним із відомих та знаних центрів підготовки іноземців в Україні. Значний досвід роботи, сучасні інноваційні методики викладання, велика кількість розробленої викладачами факультету навчально-методичної літератури, що ефективно застосовується в навчальній діяльності, не тільки в НТУ «ХПІ», але і в інших університетах України, є красномовним свідченням високого рівня кваліфікації викладачів, які працюють з іноземними студентами в університеті. Це сприяє досягненню головної мети навчання:

формуванню вмінь іноземців із мовлення, умінню писати, сприйманню наукової мови російською, українською та спілкуватися з носіями мови в Україні.

Однак сучасні умови швидко змінних інформаційних технологій, запитів суспільства та студентів зумовлюють необхідність вдосконалення підходів до навчальної діяльності, установчих документів та методик викладання.

Саме тому колективом факультету міжнародної освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (ФМО НТУ «ХПІ») розробляється концепція інформаційного поля іноземного студента та впроваджується соціальний проект з культурної та навчальної адаптації іноземних студентів із залученням сучасних інформаційних технологій.

Головна мета проекту – надання всебічної інформаційної допомоги іноземним студентам з питань адаптації до умов української культури, до нового соціокультурного середовища на основі залучення інноваційних комп'ютерних технологій. Процес адаптації здійснюються таким чином, щоб у результаті була досягнута сумісність іноземного студента з новим соціокультурним середовищем, були засвоєні деякі нові засоби життя в іншомовній країні та досягнуто певного ступеню інтеграції іноземця до українського студентського середовища.

Ми вважаємо, що успішна адаптація іноземного студента складається з наступних заходів: первинна орієнтація, постійний інформаційний супровід, консультування, допомога в організації спілкування та проведення вільного часу іноземними студентами.

З метою реалізації запропонованого проекту, було розроблено програму організованої адаптації іноземних студентів. Перший тиждень у програмі передбачає «Заняття знайомства», під час яких іноземцям розповідають і показують усе найнеобхідніше для перших тижнів навчання: 1) проводять орієнтаційні тури по НТУ «ХПІ»; 2) під час спеціальних занять англійською та французькою мовами пропонують інформацію про НТУ «ХПІ», його структури та програми допомоги і підтримки іноземцям, правила поведінки в університеті і гуртожитку, правила безпеки в місті Харкові; 3) проводять оглядова екскурсія містом, до Зоопарку, до Оперного театру та до інших цікавих пам'яток міста; 4) організовують вечора-зустрічі іноземних студентів підготовчого етапу навчання із іноземними студентами старших курсів та українськими студентами НТУ «ХПІ».

Завдання № 1 з програми організованої адаптації полягає в тому, щоб дати іноземцям, системні знання про ті особливості української культури, які їм першочергово потрібні. Це знання культурних особливостей процесу навчання в українських вузах і знання основних характеристик українського менталітету, поведінки, комунікації, тому що різниця культур і національних менталітетів обумовлює також і культурні особливості різних сфер життя. Крім того, відмінності в принципах узаємодії між людьми, у манері спілкування, у правилах поведінки проявляються в усіх життєвих сферах, а знання цих відмінностей істотно впливають на успіх адаптації.

Для іноземних студентів різних спеціальностей у першому семестрі навчального року проводиться навчально-адаптаційний курс «Особливості української освітньої системи». Метою такого курсу є забезпечення іноземних студентів ключовими знаннями щодо української культури, традицій, особливостей українського менталітету та системи вищої освіти, які мають для них практичне значення. У процесі засвоєння цього курсу, наприклад, китайські студенти дізнаються, що в українських вузах від них очікують не стільки заучування нової інформації, отриманої в рамках того чи іншого курсу, скільки вміння самостійно оперувати отриманими знаннями та, найголовніше, здатності породжувати власне знання, тобто «вміння думати». Власне, арабські студенти починають розуміти, що стилі навчання в Україні є більш активнішими, у порівнянні зі звичними для них методиками, і від студента чекають самостійності, ініціативи, а також чіткого виконання контролюючих завдань у встановлені терміни.

Навчально-адаптаційний курс «Особливості української освітньої системи» має такі складові:

1. Знайомство з культурними особливостями процесу навчання в Україні: стилі навчання, принципи організації навчального процесу, правила відносин між студентами та викладачами.

2. Ознайомлення з особливостями поведінки та комунікації українців у різних побутових ситуаціях.

Акцент на вивчення менталітету, поведінки та комунікації в рамках курсу має найбільше практичне значення при адаптації до нового соціокультурного середовища. Вивчення саме цих аспектів культури дозволяє іноземцям засвоїти правила взаємодії з представниками української культури, усвідомити, чого чекають від них викладачі, і зрозуміти, на чому ґрунтуються ці очікування.

Крім того, у рамках курсу студенти отримують базові знання з ділової етики, а саме, знайомляться з особливостями ведення бізнесу в Україні та інших країнах, деякими правилами ділової поведінки, що є особливо корисним для іноземних студентів, які планують займатися бізнесом в Україні.

У другому семестрі, після того як первинна адаптація завершується, у рамках міжнародного проекту Горизонт 2020 з популяризації науки, іноземним студентам пропонують додатковий курс «Феномен НТУ

«ХПІ»«, який містить наступні цикли занять: «НТУ «ХПІ» – наукові відкриття та винаходи», «Відомі вчені – випускники НТУ «ХПІ»« та інші.

На відміну від курсу «Особливості української освітньої системи», що має суто практичну спрямованість, курс «Феномен НТУ «ХПІ»« надає більш докладну інформацію про таланти й досягнення українських науковців, систематизує знання іноземних студентів про українські наукові дослідження та має професійно-орієнтаційну спрямованість.

Завдання № 2 програми організованої адаптації полягає в тому, щоб допомогти іноземним студентам знайти друзів серед українських студентів. Іноземцям буває досить важко самостійно вирішити це завдання, навчаючись у групах тільки для іноземців та проживаючи в гуртожитку на поверхах тільки для іноземців. Важливо зазначити, що проблема соціальної ізоляції іноземних студентів гостро стоїть у багатьох країнах світу. Для вирішення цього завдання пропонують створення студентського Інтерклубу «Глобус» та проведення спільних заходів різного формату серед українських та іноземних студентів. Так, у першому семестрі це можуть бути інформаційні зустрічі, такі як: «Міжнародні проекти вузу (отримання подвійних дипломів, можливість стажування за кордоном і т.д.)», «Знайомство зі студентським самоврядуванням університету» та інші.

У другому семестрі пропонують організацію низки заходів під назвою «Зустрічі на перехресті культур», тематика яких може поєднувати наступне: «Про що мріє молодь в моїй країні», «Культура їжі в моїй країні», «Національний характер», «Українська рок-музика» з виступом запрошених українських музикантів, «Секрети популярності в середовищі молоді», «Учимося танцювати українські народні танці» (майстер-клас представників Палацу студентів НТУ «ХПІ»), «Тенісний клуб» та інші.

Крім того, ефективно зарекомендували себе такі заходи, як: організація та проведення національних свят (у вигляді відкритих уроків), відвідування іноземними студентами театрів і музеїв, концертів та екскурсій, проведення фотовиставок НТУ «ХПІ» очима іноземних студентів, де іноземні студенти можуть висловити своє ставлення до НТУ «ХПІ» у вигляді світлин.

Важливим напрямком діяльності за програмою організованої адаптації є також організація роботи консультантів іноземних студентів (International Students' Advisers). Це вкрай доцільно для того, щоб протягом усього часу навчання студенти-іноземці мали б можливість звертатися до консультанта з будь-якого питання, пов'язаного з навчанням, проживанням, спілкуванням, здоров'ям, психологічним станом або культурними відмінностями в будь-якій життєвій сфері. Крім того, у разі надзвичайних подій студенти могли б звертатися до консультанта за телефоном «гарячої лінії».

На нашу думку, створення та розвиток власних електронних ресурсів у рамках програми організованої адаптації є дуже необхідним. У зв'язку з цим, розпочата та продовжується робота з представлення на сайті НТУ «ХПІ» у розділі «International students» чотирьох сторінок: «Adaptation to Ukrainian Culture», «Welcome Information», «Welcome Pack» (електронний пакет інформації для іноземних студентів, що є найнеобхіднішою для них на першому етапі навчання), та «International Students Case Studies», яка містить докладний опис реальних скрутних ситуацій, що траплялися з іноземними студентами під час їхнього навчання в Україні, шляхів їх вирішення та змістовних порад. На цих сторінках також буде розміщено багато іншої інформації про поточні заходи, оголошення, фото та відео звіти, і, що дуже важливо, буде передбачено зворотній зв'язок, де іноземні студенти зможуть поділитися своїм досвідом навчання в університеті, життя в Україні, викласти запитання, отримати відповіді та поспілкуватися.

Всі ці заходи допоможуть отримати необхідну інформацію не лише іноземним студентам, які вже навчаються в НТУ «ХПІ», але стануть рекламою для тих іноземців, хто ще тільки збирається приїхати в Україну та ще не визначився зі своїм вибором університету.

З метою реалізації концепції скорішої адаптації до нового освітнього та соціально-культурного середовища та формування їхнього інформаційного поля іноземних студентів, кафедра природничих наук ФМО НТУ «ХПІ» здійснено наступні заходи:

1. Розроблено та створено:

1) *інформаційний буклет «Welcome to NTU»KhPI»*, у якому подано відомості про:

- Україну, як державу талановитих учених, винахідників, дослідників, бізнесменів та просто гостинних людей;
- НТУ «ХПІ», як відомий у світі університет, де навчаються понад 2000 іноземних студентів;
- правила навчання в Україні для іноземних студентів та визнання українських дипломів в різних державах світу;
- факультет міжнародної освіти НТУ «ХПІ», де іноземні студенти почувають себе як удома, а викладачі будь-коли готові надати допомогу у вирішенні проблем, що виникають у студентів;
- Харків, місто студентів, у якому постійно проводиться значна кількість різноманітних наукових, освітніх та інформаційних заходів (http://web.kpi.kharkov.ua/ken/welcome-to-ntu-khpi), (http://www.youblisher.com/p/1588336-Welcome-to-NTU-KhPI/);

2) *інформаційно-рекламний 4-х тижневий дистанційний курс для іноземних студентів «Welcome to study».* Виконавши цікаві завдання цього курсу абсолютно безкоштовно, іноземні студенти можуть не тільки ознайомитися з важливою інформацією про життя та навчання в Україні, а й набути практичних навичок про те, наприклад, як доїхати з аеропорту «Бориспіль» до Харкова, як знайти житло в Харкові або де дешево і смачно поїсти, куди звертатися, якщо захворіли і багато іншого. Якщо іноземний громадянин не володіє російською мовою, він може скористатися словником-розмовником, у якому кирилицею подано базові слова, фрази, речення, запитання, необхідні іноземцю на першому етапі життя в Україні. НТУ «ХПІ» пропонує 5% знижку на оплату за навчання в університеті майбутнім іноземним студентам, які успішно освоїли курс дистанційного навчання «Welcome to study» (http://dl.khpi.edu.ua/course/view.php?id=102);

3) *лінгафонні уроки* за технологією ScreenCast, Moodle, які дозволяють іноземним студентам удосконалювати свої мовні та лінгвістичні навички, для швидкого входження у комунікативний процес з носіями мови;

4) *ситуаційні завдання та ділові навчальні ігри* за адаптаційною тематикою (із роздатковими матеріалами в зручному форматі, стислим відібраним обсягом тексту, діаграмами, схемами, малюнками);

5) *навчальні інформаційні плакати для іноземних студентів*, на яких наочно висвітлені вимоги до видів навантаження студента, обсяги та терміни контрольного оцінювання результатів навчання. Електронні копії стендів також розміщені на сайті кафедри природничих наук у розділі «Навчальна діяльність».

2. Щорічно проводять:

1) *круглі столи за темою «Популяризація науки серед іноземних громадян»* у рамках міжнародної програми «Горизонт 2020», під час яких іноземні студенти, які навчаються в НТУ «ХПІ», надають інформацію про обрану спеціальність; про проблеми, на які натрапляють іноземні студенти, навчаючись в Україні, та шляхи їхнього вирішення; про важливість науки в світі та в своїх рідних країнах та багато іншого. Представники наукової спільноти НТУ «ХПІ» та інших університетів також беруть активну участь у цих заходах та пропонують студентам-іноземцям долучатися до наукової діяльності (http://web.kpi.kharkov.ua/ken/naukovo-metodichna-diyalnist/populyarizatsiya-nauki-2/);

2) *науково-практичні міжнародні студентські конференції*, де іноземні студенти мають змогу виступити з доповідями про власні наукові інтереси та продемонструвати рівень володіння вивченою мовою (http://blogs.kpi.kharkov.ua/press/post/2016/04/26/foreign_UA.aspx);

3) *пізнавальний захід «Урок з географією»*, на якому іноземні студенти розповідають про власну державу, її культуру та національні особливості;

4) *профорієнтаційні екскурсії на кафедри НТУ «ХПІ»* для знайомства з науковими досягненнями та плануванням подальшого навчання.

Крім того, практично завершено розробку дистанційних курсів з усіх дисциплін довузівського етапу навчання російською та англійською мовами, які нададуть можливість іноземним студентам обирати більш гнучкий графік навчання з використанням переваг гібридної форми освіти.

Ще одним дієвим інструментом формування ефективного інформаційного поля іноземного студента є постійне оновлення каналу на Youtube, де іноземні студенти можуть ознайомитися з відеозвітами про заходи факультету та університету (https://goo.gl/4dHtSK).

Успішність кожного студента-іноземця відображається в його персональному «Портфоліо», де фіксується: відвідуваність, успішність, захоплення, активність на заняттях, його участь у конференціях та інших заходах і багато іншого. Кожен студент має можливість ознайомитися зі своїми результатами навчання, продемонструвати їх батькам, друзям, визначити шлях для подальшого вдосконалення. «Портфоліо» також допомагає викладачу оцінити кожного студента та дозволяє скласти рейтинг і зберегти інформацію стосовно іноземних студентів, що навчалися в НТУ «ХПІ».

Для визначення ефективності наведеної програми адаптації та формування інформаційного поля іноземних студентів, був проведений педагогічний експеримент, у якому брали участь дві групи іноземних студентів: експериментальна (із застосуванням адаптаційної програми), контрольна (без застосування адаптаційної програми). Згідно плану щодо аналізу ефективності програми адаптації, було проведено два діагностичних зрізи: до початку та після завершення в двох групах респондентів.

На початку експерименту групи майже не відрізнялися за рівнем пізнавальної активності: третина студентів мала низький рівень активності, демонструвала пасивність та апатію, небажання полишати гуртожиток.

Після впровадження програми в експериментальній групі збільшився відсоток студентів з високим рівнем активності з 17 до 33%, з середнім рівнем з 47 до 62% та знизився відсоток студентів з низьким рівнем активності з 36 до 5%. У контрольній групі ситуація лишилася майже без змін.

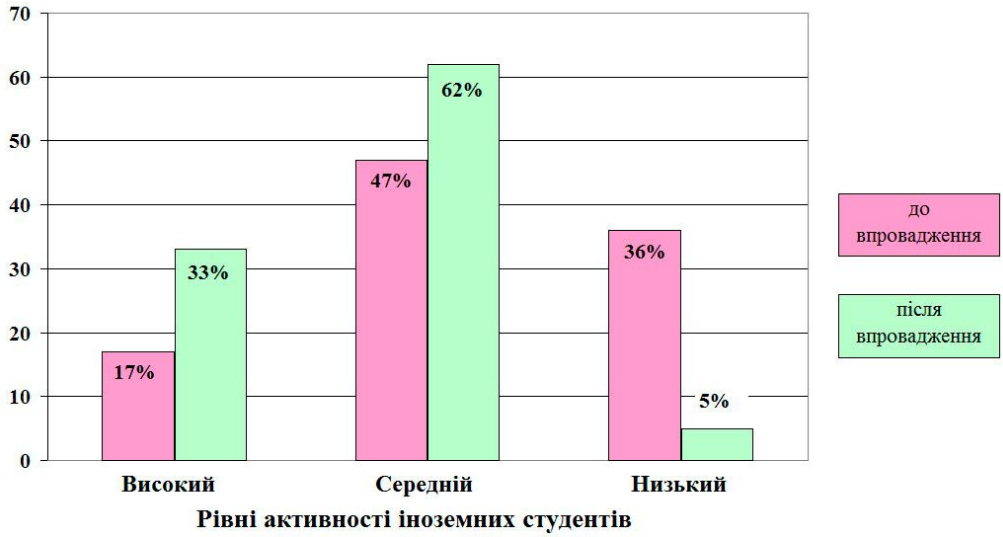



*Рис. 1. Динаміка рівнів пізнавально активності студентів.*

Отримані результати експерименту свідчать, що впровадження пропонованої концепції інформаційного поля та програми адаптації на основі сучасних інтерактивних методик, значною мірою, сприяють зростанню рівня активізації навчальної діяльності іноземних студентів, їхній активності та прискоренню процесу адаптації до нових умов.

**Література**

1. Лапузина Е.Н. Новые технологии в сфере образования / Е. Н. Лапузина // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний наук.-практ. журнал. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2002, № 4. – С. 37-45.
2. The Knowledge – Based Economy / Organization for Economic Cooperation and development General distribution. – OECD / GD (96) 102/ – Paris, 1996.
3. Лапузина Е.Н. Принципы организации обучения в системе образования развитых стран / Е. Н. Лапузина, Ю. В. Скрыпина // IV Міжнародна наукова конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи. – Харків : ХДАДМ, 2013. – С. 233-236.
4. Кухаренко В.М. Куратор змісту : [навчально-методичний посібник] / В.М.Кухаренко, Ю.М.Главчева, О.В.Рибалко; за заг. ред. В. М. Кухаренка. – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 14 С.

**References**

1. Lapuzina E.N. Novyie tehnologii v sfere obrazovaniya / E. N. Lapuzina // Teoriya i praktika upravlinnya sotsialnimi sistemami. SCHokvartalniy nauk.-prakt. jurnal. – Harkiv : NTU «HPI». – 2002, № 4. – S. 37-45.
2. The Knowledge – Based Economy / Organization for Economic Cooperation and development General distribution. – OECD / GD (96) 102/ – Paris, 1996.
3. Lapuzina E.N. Printsipyi organizatsii obucheniya v sisteme obrazovaniya razvityih stran / E. N. Lapuzina, YU. V. Skryipina // IV Mijnarodna naukova konferentsiya: Sotsialno-gumanitarni vektori pedagogiki vischoї shkoli. – Harkiv : HDADM, 2013. – S. 233-236.
4. Kuharenko V.M. Kurator zmistu : [navchalno-metodichniy posibnik] / V.M.Kuharenko, YU.M.Glavcheva, O.V.Ribalko; za zag. red. V. M. Kuharenka. – Harkiv : «Miskdruk», NTU «HPI», 2016. – 14 S.

**УДК 378.147:811.161.2:61**

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ МЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ

**В. В. Мікаєлян**

*У статті обґрунтовано важливість культури професійного мовлення фахівця сфери охорони здоров'я для встановлення психологічного контакту та довірливих продуктивних відносин з пацієнтами та колегами. Розглянуто важливі складові, умови та принципи формування фахового мовлення в процесі вивчення спеціальних дисциплін в медичному університеті. Запропоновано різні підходи до визначення поняття «професійно-мовленнєва компетентність» та висвітлено важливість завдання формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів медичного університету у процесі професійної підготовки.*

***Ключові слова:*** *професійно-мовленнєва компетентність, професійна комунікація, комунікативна взаємодія, міжособистісні контакти, фахівці сфери охорони здоров'я, пацієнти.*

**© В. В. Мікаєлян**

# FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY AS THE PLEDGE OF SUCCESSFUL MEDICAL PRACTICE

**V. V. Mikaielian**

*The article substantiates the importance of the culture of professional speech of a healthcare specialist for establishing psychological contact and confidential productive relationships with patients and colleagues. Important components, conditions and principles of the formation of professional speech in the process of studying special disciplines in a medical university are considered. Various approaches to the definition of the concept of «professional communicative competence» are suggested and the importance of the task of forming professional communicative competence of students of a medical university in the process of professional training is highlighted.*

***Keywords:*** *professional communicative competence, professional communication, communicative interaction, interpersonal contacts, healthcare professionals, patients.*

В умовах реорганізації і динамічного розвитку системи охорони здоров'я зростають вимоги до підготовки майбутніх лікарів. Окрім засвоєння знань з профільних дисциплін, студенти медичних навчальних закладів повинні набути досвіду з формування професійно важливих особистісних якостей, виховання яких відбувається на засадах гуманізму, толерантності і тактовності. Мовленнєва компетенція лікаря є одним із показників його професійної компетентності. Основні положення Закону України «Про вищу освіту» передбачають вдосконалення освітнього процесу, що має на меті формування особистості, яка володіє вміннями усного і писемного мовлення, вміннями відбору мовленнєвих засобів в залежності від завдань професійного спілкування, що забезпечують її мовленнєву компетентність. Оволодіння фаховою комунікацією передбачено сучасною освітньо-професійною програмою підготовки майбутнього лікаря, однак на практиці виявляється, що професійна комунікація медичного працівника знаходиться на недостатньо високому рівні для досягнення ним цілей комунікації.

Серед студентів-медиків, а згодом серед вже кваліфікованих працівників сфери охорони здоров'я, спостерігається низький рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, недостатній ступінь розвитку вміння побудови професійних відносин з колегами, невміння і небажання налагодження довірливих відносин з пацієнтами, низький рівень емпатії. З іншого боку, професійна мовленнєва компетентність, яка знаходиться на достатньо високому рівні, дає змогу засвоювати потрібну інформацію, реалізовувати отримані знання в діалозі з колегами і пацієнтами, підвищувати професійну майстерність.

Проблематика формування мовної та мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців різного профілю розглядалась у працях таких вітчизняних дослідників, як К. Балабанова, Н. Бідюк, В. Борисенко, Т. Ганніченко, Т. Гороховська, А. Загнітко, Л. Зосімова, Г. Кацавець, К. Климова, О. Коваленко, О. Ковтун, О. Копусь, М. Криськів, Л. Мацько, Г. Онкович, О. Семеног, Л. Сікорська, Н. Тоцька, Н. Формановська, Т. Хоменко, С Шевчук, І. Ющук.

У працях таких науковців, методистів і письменників, як Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, Л. Власов, І. Вихованець, М. Дороніна, М. Зубков, М. Каган, Г. Кисіль, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Н. Обозов, Л. Паламар, О. Пономарів, О. Сербенська, Є. Чак, С. Шевчук та ін. приділено увагу мовній поведінці особистості; подано рекомендації щодо правильного і доцільного використання слів, мовних засобів відповідно до умов спілкування.

У своїх працях Г. Берегова, Л. Барановська, О. Гоголь, Л. Головата, Н. Кострица, Л. Лучкіна, В. Момот, Т. Окуневич, Е. Полатай, Л. Романова, Т. Рукас, Н. Тоцька. О. Штепа, С. Шумовецька та ін. пропонують педагогічні технології формування культури ділового, професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів.

Незважаючи на низку наукових праць, проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів, для яких уміння володіти словом є обов'язковим компонентом майбутньої фахової діяльності, потребує подальшого наукового дослідження.

**Метою** статті є розгляд питання важливості сформованості професійно-мовленнєвої компетентності для ефективної діяльності працівників сфери охорони здоров'я, а також характеристика ефективних методів формування даного виду компетентності майбутніх медиків.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє визначити спілкування як процес обміну між людьми інформацією, думками, оцінками, почуттями. При цьому варто розрізняти неформальне й формальне спілкування [3, с. 12]. Неформальне спілкування не має чітко регламентованих принципів, його мета і структура в більшості визначаються особистими стосунками людей і мають суб'єктивний характер. Формальне спілкування обумовлене соціальними функціями людини, має чітко визначену форму і зміст. Професійне спілкування належить до формального, здійснюється у відповідності до встановлених правил і спрямоване на встановлення та підтримку зв'язків між колегами, партнерами, організаціями.

Формування професійного мовлення майбутнього лікаря є педагогічним процесом, кінцевою метою якого є оволодіння системою принципів, методів і прийомів, спрямованих на здійснення ефективної комунікативної взаємодії з колегами і пацієнтами. Л. Мацько вважає, що «рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей» [5] є найвищим рівнем формування мовної особистості.

Належний рівень професійного мовлення передбачає досконале володіння усною і писемною формами спілкування, вміння використовувати набуті знання, вміння і навички для мовної поведінки у професійній сфері, яка представлена у таких схемах комунікації, як «лікар – лікар», «лікар – інший медичний персонал», «лікар – пацієнт», «лікар – родичі хворого», «лікар – адміністрація», «лікар – аудиторія».

Належна увага приділяється науковцями визначенню типів мовленнєвого спілкування і професійних дій студентів-медиків. О. Корольова виокремлює такі види медичного мовлення, як мовленнєве інформування: повідомлення пацієнту його діагнозу, особливостей лікування тощо; отримання інформації лікарем та медперсоналом шляхом збору анамнезу, відстеженням умов праці, сімейної історії хвороб тощо; обмін інформацією та консультації з колегами, участь у консиліумах та конференціях.

Всесвітня організація охорони здоров'я дає визначення сучасного висококваліфікованого лікаря наступним чином: особа, яка «надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси й потреби суспільства у сфері охорони здоров'я» [9, с. 14].

Робота лікаря передбачає велику кількість міжособистісних контактів. Від професійно-мовленнєвої компетентності лікаря залежить кінцева мета спілкування з пацієнтами, рідними хворого та колегами. Успішна комунікативна взаємодія допомагає учасникам комунікації налагодити взаєморозуміння між лікарем і хворим, дійти спільного рішення, досягти цілей лікування.

Професійно-мовленнєва компетентність майбутнього лікаря є комплексним явищем, яке обумовлює мовленнєву поведінку і базується на сукупності здібностей, а саме: а) розуміти наміри співрозмовника; б) усвідомлювати доцільність мети професійного спілкування; в) вміти програмувати стратегію комунікації; г) управляти комунікацією (використовувати систему тактичних прийомів) в межах дискурсу.

Лісовий М. І. у своїй роботі зазначає, що професійне мовлення передбачає наявність у суб'єкта «мовної компетенції – знання норм літературної мови; сформованих механізмів сприйняття й продукування, закладених в поняття мовленнєвої компетенції; комунікативної компетенції – спроможності вибирати й реалізовувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто її уміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні установки, що виникають в учасників до й під час бесіди» [4, с. 17].

Н. Кузьміна виокремлює п'ять складових педагогічної діяльності, які співвідносяться з професійною діяльністю лікаря: гностичну, проектувальну, конструктивну, комунікативну й організаторську.

*Гностична складова* містить медичні знання й уміння, які дають змогу ознайомлюватись із досягненнями в галузі медицини з метою запозичення передового досвіду. Вона також передбачає здатність лікаря перепланувати свою діяльність відповідно до сучасних вимог. При цьому необхідними є вміння адекватно оцінити достовірність отриманої інформації, здатність проаналізувати власну діяльність, критично оцінити наявні помилки, оцінити особистісні особливості пацієнта, врахувати його реакцію на свою діяльність і перебудувати її в разі потреби.

*Проектувальна складова* передбачає вміння визначати чинники суспільного життя, що впливають на стан здоров'я людини. Лікарю потрібно чітко розуміти соціальні причини хвороби, вміти спрогнозувати результати лікувальної стратегії і вирішити, який зі способів медичного втручання у конкретному випадку буде оптимальним. Від розвиненості цих умінь лікаря багато в чому залежить ефективність медичного впливу на хворого.

*Конструктивна складова* полягає в здійсненні процесу лікування на основі загальної нозології, етіології і патогенезу захворювання, який буде ефективним лише за умов постановки правильного діагнозу й аналізу проявів захворювання у кожного окремого хворого. Конструктивні вміння полягають у наявності навичок і вмінь, що спрямовані на відновлення здоров'я, а саме у здатності надати невідкладну допомогу, вміти виконувати діагностичні та лікувальні маніпуляції, вміти оцінити результати скринінгових та рентгенографічних досліджень, проводити реанімаційні заходи. Однак ця складова передбачає наявність у лікаря вмінь обирати методи лікування, найбільш прийнятні у ситуації лікування конкретного пацієнта, зважаючи не лише на історію хвороби, а й на індивідуальні особливості самого хворого.

*Комунікативна складова* є однією з найважливіших з вище зазначених складових у роботі лікаря. Важливість культури професійного мовлення у фаховій діяльності є беззаперечною, адже специфіка праці передбачає постійну комунікативну взаємодію фахівців однієї чи різних галузей. Специфічним у роботі лікаря є той факт, що його партнером у комунікативних ситуаціях є пацієнт або ж його рідні. Відомо, що від якості мовленнєвої діяльності медичних працівників значною мірою залежить успіх лікування. Необдумана та невміла стратегія поведінки і висловлювань лікаря може спричинити стан, відомий під

назвою ятрогенія – невротичний розлад, зумовлений в основному неправильною поведінкою лікаря, невмінням спілкуватися [6, с. 106]. Вже при першій розмові з пацієнтом лікар повинен уміти визначати особистісні риси його характеру і розуміти, яку інформацію і як подавати. Делікатне ставлення лікаря до свого пацієнта повинно виражатись у його мовній поведінці. В працях М. Пирогова зазначається, що для ефективної професійної діяльності лікар повинен встановити психологічний контакт з пацієнтом, уподібнювати себе з хворим з погляду його стану, проникати в його внутрішній світ, намагатись зрозуміти його переживання. Медична освіта, на думку М. Цуцунави, повинна передбачати підготовку фахівця як організатора допомоги пацієнту, наставника і співрозмовника [8, с. 41].

*Організаторська складова* полягає в тому, що лікарю доводиться організовувати діяльність інших людей. Лікар повинен здійснювати організаційно-методичну роботу, вирішувати завдання щодо діяльності лікувально-профілактичних установ і контролювати виконання обов'язків медичним персоналом. Лікарі повинні «вести» хворого і ефективно вирішувати питання, що виникають у процесі лікування, користуючись окрім фахових знань ще й навичками спілкування. Більш того, досвідчений лікар повинен бачити загальну картину захворювання, напрям лікування, зважати на особливості особистості пацієнта, його соціальний статус та умови життя. Такі здібності є концептуальними. «Чільне місце в практичній діяльності лікаря загальної практики посідають здатність і необхідність навчитись розуміти хворого як неповторну індивідуальність з усіма його проблемами і роздумами, сумнівами і потребами, що складає емпатико-рефлексивний компонент психологічної сумісності» [1**,** с. 46].

Всі вищезазначені складові функціонуватимуть успішно лише тоді, коли будуватимуться на засадах високої моралі, гуманності, милосердя і усвідомлення цінності людського життя.

Для успішного формування навичок професійного мовлення варто уважно підходити до їх поетапного формування. Потрібно визначити обсяг висловлювання, необхідну інформацію, послідовність її викладення. Після цього відбувається добір мовних засобів, які дають змогу передати обраний обсяг інформації.

Сьогодні у практиці підготовки студентів ВНЗ поряд із традиційними методами навчання чільне місце посідають інтерактивні методи навчання, що ґрунтуються в основному на діалозі, який передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми та характеризуються високим рівнем активності студентів [7]. Ефективним засобом комунікативної підготовки майбутніх лікарів є ділова гра. Завдяки своїм особливостям ділова гра дає можливість формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню професію, виробляти в них як предметно-професійний, так і соціальний досвід, у тому числі знання ділового етикету, комунікативні, перцептивні та інтерактивні вміння спілкування [2, с. 148].

За допомогою ретельно відібраного і організованого матеріалу можна навчити студентів-медиків успішному діалогічному і монологічному професійному мовленню. Зокрема можна навчити правильно використовувати наукову лексику, правильно добирати доцільні мовні засоби у різних ситуаціях професійного спілкування, довести закріплені навички до автоматизму за умов монологічного чи діалогічного мовлення. Професійна діяльність лікаря базується на фундаменті, який складають його професійні і моральні якості. Професійна діяльність медика повинна супроводжуватись постійним вдосконаленням знань, передбаченням результатів проведеної роботи, вмінням і бажанням використовувати в своїй діяльності отриману інформацію з інших галузей знань, готовністю встановлювати психологічний контакт з пацієнтами і колегами, покращенням організаторських умінь.

Динаміка змін у суспільстві, зміна пріоритетів, переоцінка цінностей сприяють виникненню нових комунікативних завдань. Актуальним завданням для кожного молодого фахівця є набуття власного стилю професійного спілкування. Як розмовляти лікарю з пацієнтами різних вікових груп, якого стилю взаємодії варто дотримуватись керівнику з підлеглими – ці питання постають перед лікарем в його щоденній практиці і тому є актуальними незалежно від обраної ним спеціалізації і напряму роботи.

Низький рівень розвитку професійного мовлення майбутніх медичних працівників створює труднощі як під час вивчення фахових дисциплін у вищих медичних навчальних закладах, так і під час виконання завдань професійної діяльності, що негативно позначається на ефективності лікування.

Професійно-мовленнєва компетентність майбутніх медиків має забезпечувати високий рівень виконання лікарем усіх складових його професійної діяльності. Актуальним завданням підготовки майбутніх лікарів у сфері професійної комунікації є пошук ефективних методів і прийомів формування професійно-мовленнєвої компетентності.

## Література

1. Вітенко І. С. Психологічна адаптація сімейного лікаря до професійної діяльності : монографія / І. С. Вітенко – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 132 с.
2. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця, 2016. – 228 с.

3. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей: Посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів / М.С. Дороніна – К. : Видавн. дім „КМ Academia», 1997. – 192 с.
4. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Микола Іванович Лісовий. – Вінниця, 2006. – 192 с.
5. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово – 2001. – № 9. – С. 2 – 3.
6. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С. Назар, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо. – К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.
7. Холковська І.Л. Інтерактивні методи навчання у підготовці майбутніх учителів до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів / І.Л. Холковська // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 160-164.
8. Цуцунава М. Р. Медсестринское исследование : навстречу сестринской практике / М. Р. Цуцунава // Главная медицинская сестра. – 2001. – № 1. – С. 39–46.
9. Шелест Н. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] : Збірник матеріалів Студентської наукової конференції «Сучасна іншомовна освіта очима студентів» (28 лютого 2013 р., м.Київ) / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 11. – К., 2013. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_11.

**References**

1. Vitenko I. S. Psykholohichna adaptatsiia simeinoho likaria do profesiinoi diialnosti : monohrafiia / I. S. Vitenko – Vinnytsia : Nova Knyha, 2013. – 132 s.
2. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi spriamovanosti studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia / V. M. Haluziak, S.I. Tykholaz. – Vinnytsia, 2016. – 228 s.
3. Doronina M.S. Kultura spilkuvannia dilovykh liudei: Posibnyk dlia studentiv humanitarnykh fakultetiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / M.S. Doronina – K. : Vydavn. dim „KM Academia», 1997. – 192 s.
4. Lisovyi M. I. Formuvannia profesiinoho movlennia maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh : dys. … kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Mykola Ivanovych Lisovyi. – Vinnytsia, 2006. – 192 s.
5. Matsko L. Matymemo te, shcho zrobymo / L. Matsko // Dyvoslovo – 2001. – # 9. – S. 2 – 3.
6. Nazar P.S. Osnovy medychnoi etyky / P.S. Nazar, Yu.H. Vilenskyi, O.A. Hrando. – K.: Zdorovia, 2002. – 344 s.
7. Kholkovska I.L. Interaktyvni metody navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv do poperedzhennia i rozviazannia pedahohichnykh konfliktiv / I.L. Kholkovska // Teoretychni ta metodychni zasady osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – S. 160-164.
8. Tsutsunava M. R. Medsestrynskoe yssledovanye : navstrechu sestrynskoi praktyke / M. R. Tsutsunava // Hlavnaia medytsynskaia sestra. – 2001. – # 1. – S. 39–46.
9. Shelest N. O. Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv nemovnykh spetsialnostei [Elektronnyi resurs] : Zbirnyk materialiv Studentskoi naukovoi konferentsii «Suchasna inshomovna osvita ochyma studentiv» (28 liutoho 2013 r., m.Kyiv) / Pedahohichnyi instytut Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka, Instytut psykholohii i sotsialnoi pedahohiky Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. – Vypusk 11. – K., 2013. – Rezhym dostupu do zbirnyka : http://www.psyh.kiev.ua/Zbirnyk_nauk._prats._-_Vypusk_11.

**УДК 37.032:371.322:355.23:351.746.1**

## СТАН СФОРМОВАНОСТІ ФАХОВИХ КОМАНДИРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

**А. А. Мірошніченко**

**orcid.org/0000-0001-9397-8857**

*У статті здійснено аналіз стану сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників за результатами констатувального етапу дослідження. Розроблено й апробовано необхідний інструментарій, визначено і уточнено компоненти командирських коспетентностей майбутніх офіцерів. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на основі використання емпіричних (різні види спостережень, опитування, анкетування, інтерв'ювання, вивчення навчально-методичної та нормативної документації тощо) та теоретичних (аналіз та синтез, індукція та дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, класифікація) методів дослідження. Кількісна та якісна обробка зібраної інформації здійснювалася за допомоги методів математичної статистики. За результатами констатувального етапу експерименту виявлено низку труднощів, що супроводжують процес формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників.*

***Ключові слова:*** *експериментальне дослідження, майбутні офіцери-прикордонники, сформованість фахових командирських компетентностей , методи дослідження.*

**© А. А. Мірошніченко**

## STATE OF FAILED COMMAND COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS-BORDERLANDS

**A. Miroshnichenko**

*The article analyzes the state of formation of professional commander competences of future officers-border guards based on the results of the qualifying phase of the study.The necessary tools were developed and tested, the components of commander's competencies of future officers were determined and specified.Experimental work was carried out on the basis of the use of empirical (various types of observations, surveys, questionnaires, interviews, study of teaching and methodological and normative documentation, etc.) and theoretical (analysis and synthesis, induction and deduction, comparison, abstraction, specification, classification) research methods. Quantitative and qualitative processing of the collected information was carried out using methods of mathematical statistics.The results of the preliminary stage of the experiment revealed a number of difficulties that accompany the process of forming professional commander competences of future border guards officers.*

***Keywords:*** *experimental research, future officers-border guards, formation of professional commander competencies, research methods.*

З метою встановлення стану сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін було проведено констатувальний етап експерименту. Були окреслені такі завдання констатувального етапу експерименту:

- визначити базу дослідження та експериментальні групи;
- встановити стан організації діяльності щодо формування фахових командирських компетенцій майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін в НАДПСУ;
- виявити готовність керівного та науково-педагогічного складу до діяльності щодо формування фахових командирських компетенцій майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін;
- здійснити діагностику сформованості фахових командирських компетенцій майбутніх офіцерів-прикордонників під час вивчення загальновійськових дисциплін.

Теоретичні аспекти проблеми формування фахових командирських компетентностей знайшли своє відображення у працях В. Веретільника, Р. Мішенюка, Ю. Сердюка, О. Торічного, А. Машталера, Р. Мішенюка та ін. Для нашого дослідження викликають інтерес практичні рекомендації праць військових педагогів А. Галімова, О. Діденка, Д. Іщенка, О. Ставицького, О.Торічного. Але з'ясуваннню стану сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників, не зважаючи на актуальність цього питання, не було приділено достатньої уваги.

**Метою статті** є аналіз результатів констатувального етапу експерименту, що проводився для з'ясування стану сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників.

Констатувальний етап експерименту проводився в умовах освітнього процесу НАДПСУ. Тривав протягом 2014–2015 років.

На різних етапах дослідження було охоплено 344 курсанти, 35 представників керівного та науково-педагогічного складу. Експериментально-дослідницька робота виконувалася з курсантами різних факультетів НАДПСУ (правоохоронної діяльності; іноземних мов і гуманітарних дисциплін; охорони та захисту державного кордону, інженерно-технічного).

Репрезентативність вибірки досягалася за допомогою побудови вибіркової сукупності, при якій ця сукупність найкраще презентує генеральну (тобто об'єкт в цілому) і, отже, дозволяє обґрунтовано переносити наукові висновки, отримані при аналізі вибіркової сукупності, на генеральну сукупність. У нашому дослідженні основою генеральної сукупності виступали курсанти НАДПСУ.

Для обрахунку кількості курсантів контрольної і експериментальної груп передбачалось установлення достатності вибірки, яка забезпечувала репрезентативність експерименту [1–2]. Використано формулу:

$$n = \frac{Ntg^2\beta\varpi(1-\varpi)}{Nl + tg^2\beta\varpi(1-\varpi)},$$

де $N$ – осяг генеральної сукупності; $l$ – похибка виміру; $tg\beta$ – коефіцієнт Стьюдента, що дорівнює 1,96 для довірчої вірогідності 0,95; $\omega(1-\omega) = 0{,}25$ (обґрунтування цієї величини наведено).

Оскільки коефіцієнт Стьюдента $tg\beta$ дорівнює 1,96; звідки: n = 120, для отримання статистично достовірних даних найменший необхідний обсяг вибірки має бути не менше 120 курсантів. Ми прийняли обсяг робочої вибірки для контрольної та експериментальної груп $n_k$ та $n_e$ у межах 364 курсантів, враховуючи, що середня кількість курсантів у навчальних групах не перевищує 20.

Виходячи з цього, у дослідженні результати педагогічного експерименту відстежувалися по вибірці, об'єм якої був не менше 120 курсантів НАДПСУ. Окрім цього, репрезентативність забезпечувалася адекватним представленням вибірки – у експерименті порівнювалися тільки курсанти відповідних категорій за віком, статтю, курсом навчання, спеціальністю та додатковою військовою спеціалізацією.

Отже, у дослідженні брало участь 344 курсанти, з яких 168 осіб – віднесені до експериментальної, а 176 осіб – до контрольної групи.

Таким чином, за основними якісними показниками ЕГ та КГ характеризувалися, в основному, однаково, що забезпечило досить високу об'єктивність вихідних положень для проведення експериментальної роботи. Крім цього, було враховано й інші чинники: узгодженість керівництва офіцерами ЕГ та КГ, планування та організація ними навчально-виховним процесом, наявність єдиних документів, що регламентують цю діяльність, тощо.

Змістом констатувального етапу стала робота щодо збору інформації про початковий стан сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників і особливості їхнього формування в процесі вивчення загальновійськових дисциплін. Одночасно розроблявся й апробовувався необхідний інструментарій, визначалися й уточнювалися компоненти командирських коспетентностей майбутніх офіцерів.

З урахуванням того, що для дослідження педагогічних проблем, які не піддаються формалізації, учені [3; 4] рекомендують використання методу експертної оцінки, була створена група експертів. Відбір групи експертів відповідав таким вимогам: компетентність у галузі педагогіки вищої військової школи, креативність, творчий підхід до справи, позитивне ставлення до участі в експертизі, аналітичність і широта мислення, дотримання норм етики наукових взаємин, самокритичність. До її складу входили начальники, професори та доценти кафедр загальновійськових дисциплін, тактики прикордонної служби, прикордонного контролю, психології та морально-психологічного забезпечення, педагогіки та соціально-економічних дисциплін.

Враховуючі приблизно однаковий рівень кваліфікації переважної більшості експертів, рівень їхньої теоретичної підготовки, їхній практичний досвід, а також приблизно однакові показники відносної самооцінки експертів можливо зробити припущення про однакову компетентність експертів. Тому в якості інтегральної оцінки використовувати середньоарифметичне їхніх окремих оцінок [5].

Вихідний рівень сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників (констатувальний етап експерименту) визначався до впровадження розроблених нововведень в освітній процес НАДПСУ. Для вирішення поставлених завдань були обрані відповідні методи дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на основі використання емпіричних методів дослідження, до яких належать різні види спостережень, опитування, анкетування, інтерв'ювання, вивчення навчально-методичної та нормативної документації тощо.

Під час констатувального етапу дослідження, щоб переконатися в правильності зроблених висновків щодо спостереження, застосовувались такі прийоми:

- проведення кількох спостережень із зіставленням отриманих даних;
- проведення спостереження спільно з іншими методами дослідження;
- обговорення та порівняння результатів спостереження членів експертної групи;
- фіксація даних оцінювання.

Метод спостереження дозволив вивчити в умовах повсякденної діяльності вияви сформованості командирських компетентностей.

Серед методів, що були використані нами під час дослідження, важливе місце займають опитувальні методи. До них відносяться такі: бесіда, інтерв'ю, анкета, тести. Бесіда та інтерв'ю – це усне опитування респондентів з тих питань, які цікавлять дослідника. Анкета, тести – це письмове опитування.

Було проведено анкетування (метод педагогічного дослідження, що передбачає використання анкет). Анкета – це сукупність впорядкованих за змістом і формою запитань. Нами було враховано зауваження вчених, що різноманітні види анкетування групують за кількома ознаками: за кількістю охоплення опитуваних (повне і вибіркове); за характером спілкування (особисте і заочне); за формою здійснення (групове та індивідуальне); за способом вручення анкет (поштове й роздавальне) [6, с. 81]. Повне анкетування передбачає опитування всієї генеральної сукупності респондентів. Нами ж було проведено вибіркове анкетування, що охопило лише частину опитуваних. Використовувалось особисте анкетування, коли кожен опитуваний мав змогу безпосередньо контактувати з дослідником та експертами. Одночасно опитуванню підлягало велика кількість респондентів.

Зміст запитань і спосіб відповідей планувався заздалегідь. Метод анкетування – порівняно економний метод, який дозволяє виконувати аналіз отриманих відомостей за допомогою статистичних методів дослідження. Під час бесід за спеціально розробленими анкетами з'ясовувалися зміни в готовності курсантів до такої складової їхньої майбутньої професійної діяльності, як командирська діяльність, встановлювався рівень сформованості їхніх командирських компетентностей.

Запитання, що були поставлені нами в анкетах, поділяються на такі:

- відкриті (передбачають довільну форму відповіді, нічим не регламентують її; дають досліднику цікавий різнобічний матеріал, але є незручними для обробки) та закриті (містять певні варіанти відповідей, один чи кілька з яких має вибрати респондент);
- альтернативні (опитуваний має право вибору лише одного варіанта відповіді – «так» або «ні») та неальтернативні (допускають вибір опитуваним декількох варіантів відповідей).

Збирання та накопичення фактичного матеріалу – важливий етап дослідницької роботи, який дає можливість отримати певні теоретичні висновки. Проте отримані факти потрібно проаналізувати й пройти попередній відбір. Попередній аналіз отриманого матеріалу полягає у верифікації, відборі, класифікації, кодуванні та шкалуванні одержаних результатів.

Верифікація – це встановлення істинності наукових тверджень у результаті емпіричної перевірки. Відбір емпіричного матеріалу відбувався в два етапи. Під час першого збирався матеріал, необхідний для верифікації гіпотези. На другому – здійснювалося його впорядкування з огляду на обґрунтування рівня сформованості командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників. Класифікація – це поділ множини об'єктів на підпорядковані підмножини. В умовах виконання дисертаційного дослідження – це об'єднання матеріалу в групи на основі певної ознаки. Кодування інформації – це групування відповідей на запитання й перетворення цих відповідей у форму, зручну для обробки та зберігання. З точки зору зручності опрацювання зібраної інформації, то значно краще використовувати не власне відповіді, а коди тих груп відповідей, до яких вони були віднесені [7]. З метою розв'язання поставлених завдань поряд з емпіричними методами наукового дослідження варто використовувати і теоретичні методи, за допомоги яких здійснюють обробку отриманих емпіричних даних.

Основними теоретичними методами виконання дослідження стали методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, порівняння, абстрагування, конкретизації, класифікації.

Кількісна та якісна обробка зібраної інформації здійснювалася з допомогою методів математичної статистики.

Важливим елементом будь-якого педагогічного дослідження є педагогічне прогнозування. Це спеціальний комплекс наукових досліджень, спрямованих на отримання інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної роботи [8].

Під час дослідження було з'ясовано, що ефективність процесу формування командирських компетентнотей значною мірою залежить від науково-теоретичної, методичної й практичної готовності викладачів ВВНЗ до здійснення такої роботи.

Науково-теоретична готовність передбачає наявність знань про мету, завдання, зміст, принципи, форми та методи викладання загальновійськових дисциплін у вищому військовому навчальному закладі. Методична готовність викладачів означає володіння ними методикою організації різних видів, форм і методів навчальної діяльності під час викладання загальновійськових дисциплін. Практична – полягає в наявності в педагога умінь і навичок, необхідних для використання змісту загальновійськових дисциплін в освітній діяльності, здійснення компетентнісного підходу до викладання, урахування можливостей поєднання з конкретними навчальними заняттями інших форм організації освітнього процесу та видів навчальних занять.

Було з'ясовано, що представники науково-педагогічного складу, які викладають загальновійськові дисципліни в НАДПСУ, обізнані зі змістом командирської діяльності офіцерів-прикордонників, достатньо готові до формування командирських компетентностей курсантів, але недостатньо володіють методикою цього процесу і не розглядають окремо освітній потенціал саме цих навчальних дисциплін.

Результати анкетування засвідчили, що 26 % науково-педагогічного складу мають високий рівень готовності до формування командирських компетентностей курсантів; 43% – мають середній рівень готовності до здійснення цього процесу і 31% – низький. Так, більше 48% опитаних уважають, що немає нагальної необхідності акцентувати увагу на формуванні високого рівня командирських компетентностей у процесі вивчення загальновійськових дисциплін і не бачать потреби у власній постійній участі в цьому процесі. З тих представників науково-педагогічного складу, хто не дотримується такої думки, 54 % готові узяти певну відповідальність на себе; 9 % вважають, що це питання самоосвіти і самовиховання курсантів, іншим було важко відповісти. Водночас, більше 64 % керівного складу (з тих, що дотримуються погляду, що формування командирських компетентностей майбутніх офіцерів не повинно відбуватися в умовах професійної самоосвіти і самовиховання), уважають, що саме науково-педагогічний склад має найбільші ресурси щодо формування зазначеного феномену і може ефективніше їх реалізовувати в межах навчальних занять із загальновійськових дисциплін

Констатувальний етап експериментальної роботи був також спрямований на визначення вихідного рівня сформованості командирських компетентностей курсантів, а саме: виявлення рівня професійно-особистісного самовизначення курсанта до ролі командира в повсякденній діяльності військового

колективу (мотиваційно-пізнавальний критерій), визначення рівня оволодіння науково-методичними основами використання командирських компетентностей у професійній діяльності (когнітивний критерій), виявлення рівня вияву командирських компетентностей у повсякденній діяльності та потреби у їхньому удосконаленні (діяльнісно-поведінковий критерій).

Визначення рівнів сформованості фахових командирських компетентностей здійснювалося відповідно до визначених показників кожного критерію та за якісними ознаками обґрунтованих рівнів.

Розроблені характеристики рівнів сформованості фахових командирських компетентностей курсантів дозволили зробити їхню якісну оцінку. Проте велика кількість індивідуальних відмінностей вимагала застосування кількісних методів вимірювання. Це дало можливість отримати комплексну оцінку сформованості командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників.

Кількісна оцінка кожного критерію може складатися з оцінок кожного показника того чи іншого критерію. Оцінка кожного критерію здійснювалася за 3-х бальною шкалою. За цією шкалою оцінювання:

3 бали – показник яскраво висвітлений, виявляється постійно;

2 бали – показник висвітлений, але виявляється не завжди;

1 бал – показник висвітлений слабко, застосовується рідко та неефективно.

Усе це дозволило одержати цифрову оцінку інтегрального критерію. Оцінки не менше 2,33 бали відповідають високому рівню сформованості фахових командирських компетентностей; у діапазоні 1,66–2,33 бали – середній рівень сформованості командирських компетентностей; якщо середня величина експертної оцінки за відповідним критерієм не перевищувала 1,66, особа вважалась такою, що має низький рівень сформованості фахових командирських компетентностей. Інтегральний критерій – середня оцінка виставлялась як середньоарифметична серед оцінок, визначених експертом за кожну компетенцію.

Отже, рівень сформованості командирських компетентностей. $КК_i$ кожного респондента визначався за формулою:

$$КК_i = \frac{МП_i + К_i + ДП_{ii}}{3},$$

де: $МП_i$ – оцінка сформованості мотиваційно-пізнавального критерію; $К_i$ – когнітивного критерію; $ДП_i$ – діяльнісно-поведінкового критерію.

Для здійснення за вказаними критеріями діагностики існуючого стану сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників нами було розроблено спеціальну анкету. Анкета складалася із 12 запитань, які були зорієнтовані на розкриття рівня знань опитуваних про діяльність командира. Анкетування проводилося серед курсантів трьох факультетів НАДПСУ (правоохоронної діяльності; іноземних мов і гуманітарних дисциплін; охорони та захисту державного кордону). Варто відзначити, що курсанти факультету охорони та захисту державного кордону демонструють інтегровані знання із різних загальновійськових дисциплін.

Під час дослідження мотиваційно-пізнавального критерію респондент зобов'язаний дати аргументовану оцінку власних дій з урахуванням мотиву, свідомого ставлення до засвоєння практичної складової курсу загальновійськових дисциплін, усвідомлення особливої важливості фахових командирських компетенцій у майбутній професійній діяльності, продемонструвати прагнення до самовдосконалення командирських компетенцій.

Вивчення когнітивного критерію сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників на констатувальному етапі було спрямовано на визначення засвоєння змісту навчальних програм із загальновійськових дисциплін, обізнаності з формами і способами застосування командирських умінь та навичок, здатності до прийняття командирських рішень у повсякденній діяльності.

Поведінково-діяльнісний критерій досліджувався шляхом виявлення вміння самореалізації та самовдосконалення командирських компетенцій у професійній діяльності, здатності оцінювати командирські компетенції, власні та молодших колег, уміння формувати фахові командирські компетенції в молодших колег.

Дані загальної оцінки заносилися експертами в листи спостережень, що дозволяло провести їхній подальший якісний і кількісний аналіз. Аналіз отриманих результатів показав, що в експериментальній групі високий рівень сформованості фахових командирських компетентностей 5,7%, середній становить 32,4%, а низький – 61,9%. У контрольній групі виявили такі характеристики сформованості фахових командирських компетентностей: високий – 5,7%; середній – 35,2%; низький – 59,1%.

Отже, на констатувальному етапі дослідження результати діагностування сформованості фахових командирських компетентностей свідчать, що курсанти як експериментальної, так і контрольної групи мають приблизно однакові дані – здебільшого середній і низький рівні.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що процес формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників супроводжується низкою труднощів:

- труднощі, пов'язані з недостатньою теоретичною розробленістю проблеми формування фахових командирських компетентностей курсантів ВВНЗ у процесі вивчення загальновійськових дисциплін і пов'язана з цим відсутність чітких рекомендацій для науково-педагогічного складу, що містять можливі методи забезпечення успішного формування високого рівня фахових командирських компетентностей курсантів з урахуванням змісту та специфіки процесу вивчення загальновійськових дисциплін;
- труднощі цільового характеру, пов'язані з недостатньою увагою науково-педагогічного складу до формування фахових командирських компетентностей курсантів, пов'язані з недостатнім практичним досвідом командирської діяльності окремих представників науково-педагогічного складу, недостатнім рівнем фахових знань і умінь, необхідних для успішного формування фахових командирських компетентностей у курсантів.
- труднощі методичного характеру, пов'язані з відсутністю сучасної літератури з формування фахових командирських компетентностей.

Отже, використання під час констатувального етапу експерименту низки методів (спостереження, опитування, анкетування та інтерв'ювання) допомогло нам об'єктивно оцінити сучасний стан сформованості фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників (на початку навчання в НАДПСУ**).** Результати констатувального етапу дозволили зробити висновок, що формування командирських компетентностей курсантів не набуло системного характеру. Цей висновок обумовлює потребу розробити й обґрунтувати педагогічні умови та методику формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників під час вивчення загальновійськових дисциплін, що становить перспективу подальших наукових пошуків проблеми.

## Література

1. Бедь В.В Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у вузі [Електронний ресурс] / В. В. Бедь. – Режим доступу : http: //novy.tv/ru/community/blog/u154606/11249/10/05/01/1120.htm;
2. Ройлян В.О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ройлян Володимир Опанасович. – Одеса, 2004. – 352 с.
3. Ставицький О. М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія / О. М. Ставицький. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2014. – 464 с.
4. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія / О. В. Торічний. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2012. – 536 с.
5. Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок [Текст] : монография / С. Бешелев, Ф. Гурвич. – М. : Вид-во «Статистика», 1974. – 159 с.
6. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень : [навч. посібник]. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – 254с.
7. Військове виховання: історія, теорія та методика : [навч. посібник] / за ред. В. В. Ягупова. – К. : Graphic&Design, 2002. – 560 с.
8. Вихрущ В. А. Методика педагогіки : [навч. посібник] / В. А. Вихрущ. – Тернопіль : Крок, 2011. – 442 с.

## Reference

1. Bed' V.V Kompetentnisnyy pidkhid v systemi vyshchoyi osvity yak priorytet yiyi modernizatsiyi u vuzi [Elektronnyy resurs] / V. V. Bed'. – Rezhym dostupu : http: //novy.tv/ru/community/blog/u154606/11249/10/05/01/1120.htm;
2. Roylyan V.O. Formuvannya profesiynykh yakostey maybutnikh fakhivtsiv sukhoputnykh viys'k v umovakh reformuvannya vyshchoyi viys'kovoyi osvity : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Roylyan Volodymyr Opanasovych. – Odesa, 2004. – 352 s.
3. Stavyts'kyy O. M. Teoretychni ta metodychni zasady profesiynoho vykhovannya maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv : monohrafiya / O. M. Stavyts'kyy. – Khmel'nyts'kyy : Vydavnytstvo NADPSU, 2014. – 464 s.
4. Torichnyy O. V. Teoriya i praktyka formuvannya viys'kovo-spetsial'noyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi navchannya : monohrafiya / O. V. Torichnyy. – Khmel'nyts'kyy : Vydavnytstvo NADPSU, 2012. – 536 s.
5. Beshelev S. D. Matematyko-statystycheskye metodы эkspertnыkh otsenok [Tekst] : monohrafyya / S. Beshelev, F. Hurvych. – M. : Vyd-vo «Statystyka», 1974. – 159 s.
6. Kokhanko O. M. Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen' : [navch. posibnyk]. – Khmel'nyts'kyy : KhNU, 2005. – 254s.
7. Viys'kove vykhovannya: istoriya, teoriya ta metodyka : [navch. posibnyk] / za red. V. V. Yahupova. – K. : Graphic&Design, 2002. – 560 s.
8. Vykhrushch V. A. Metodyka pedahohiky : [navch. posibnyk] / V. A. Vykhrushch. – Ternopil' : Krok, 2011. – 442 s.

**УДК: 376. 035**

# ОСОБЛИВІСТЬ СТРУКТУРИ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: ТЕОРЕТИКО-ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

**С. В. Нагорняк**

**orcid.org/0000-0002-5311-3303**

*У статті проаналізовано особливості структури сформованості правосвідомості студентів зі спеціальності «Правознавство»; здійснено аналіз наукової літератури щодо розуміння особливостей структури правосвідомості майбутніх юристів. Автор зауважує, що правосвідомість – сукупність поглядів, ідей, які виражають ставлення людей, соціальних груп, класів до права, законності, правосуддя, їхнє уявлення про те, що є правомірним чи неправомірним. Розкрито сутність структури правосвідомості студента як особистісної структури, котра включає в себе правові знання, оцінювальне відношення до права, вміння конструювати правову поведінку відповідно до діючого законодавства; як основу правової захищеності студентів у майбутній професійній діяльності та громадському житті.*

***Ключові слова:*** *правосвідомість; структура, правосвідомість студентів-правознавців.*

# THE PECULIARITY OF THE FUTURE LAWYERS' LEGAL CONSCIOUSNESS STRUCTURE: A THEORETICAL AND DEFINTIVE ANALYSIS

**S.V. Nahorniak**

*The legal consciousness' structure formation peculiaritys of the students in Jurisprudence specialty are analyzed. The analysis of scientific literature on the future lawyers' legal consciousness structure understanding is made in the article.*

*The author observes that sense of justice is a set of beliefs, ideas that people express social groups and classes' attitude to rights, law, and justice, their understanding of what is lawful or unlawful.*

*The essence of the student's justice structure as a personality structure, which includes legal knowledge, evaluative relation to the law, certain skills to design rightful behavior under active law as the basis for legal protection of students' future careers and social life is shown in the article.*

***Keywords:*** *justice; structure, jurists students' sense of justice.*

Нині існує низка питань, котрі потребують вирішення в процесі формування правосвідомості. Це правова безграмотність населення, протиріччя між нормативно-правовими актами та реальною дійсністю, нерозвинена ідеологія правової держави і, як наслідок, недотримання правових принципів. Тому правове виховання населення є соціальною гарантією дії верховенства правового закону в суспільстві [2, с. 129].

Явище правосвідомості, його структура та функції досліджуються в роботах В. Мухіна, О. Петришина, О. Мурашина, Ю. Дмітрієнко, Т. Бачинського, А. Бови, В. Войтова, І. Голосніченка, О. Губаря, М. Цвіка, В. Ткаченка, Ю. Калиновського, М. Кельмана, О. Кобець, О. Пастушенка, П. Рабіновича, О. Скакун та ін. Сучасні українські вчені (О. Бандурка, В. Барковський, К. Басін, С. Болоніна, Н. Головко, В. Головченко, М. Гончар, М. Зайцев, А. Заєць, Н. Калашник, О. Кашинцева, В. Копейчиков, В. Кравець, В. Куц, Я. Кічук, С. Максимов, П. Макушев, О. Михайленко, О. Павлишин, П. Рабінович, Т. Смагіна, В. Тацій та ін.) пов'язують розбудову в Україні громадянського суспільства із суттєвим підвищенням правосвідомості громадян, їх правової культури, законослухняності, подолання явищ правового нігілізму, професійної деформації. Вони розглядають розвиток правової культури як умову розвитку України [15, с. 3].

Теоретичний аналіз стану проблеми правосвідомості дозволяє стверджувати, що педагогічний процес розвитку правосвідомості студентів – майбутніх юристів у коледжах, їхнього правового виховання й формування правосвідомості досліджено недостатньо, тому тема даного дослідження є вельми актуальною.

**Мета роботи** – визначити ті межі й ту площину, в яких існує правосвідомість, а також встановити сутність даного явища, відокремившись від його функціонально-ціннісної сторони.

Формування високого рівня правосвідомості особистості майбутнього спеціаліста, що проявляється не лише в пасивній законослухняності, але й у розвиненій правовій активності, ефективному вмінні використовувати правові засоби для досягнення практичних професійних результатів, у прагненні затвердити право в якості особливо значущого досягнення цивілізації є однією з найважливіших умов побудови правової держави [8, с. 4].

Навчальні заклади повинні орієнтуватися на виховання особистості засобами укорінення в правосвідомості правових переконань, ціннісних орієнтацій, прийняття еталонів правомірної поведінки, заснованих на деталізації й глибині правових знань і уявлень у майбутніх юристів.

**© С. В. Нагорняк**

Різним аспектам правосвідомості та її формування у майбутніх фахівців присвячена низка дисертаційних досліджень, а саме: В. Войтов «Соціально-філософський зміст правосвідомості», І. Дарманська «Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти», І. Запорожан «Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами», П. Зеленков «Процес формування правосвідомості особистості як об'єкт соціологічного дослідження», Я. Кічук «Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах», О. Кобець «Особливості категоріальної структури правосвідомості юриста», Н. Коваленко «Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні», П. Макушев «Професійна правосвідомість і правова культура дільничного інспектора міліції (шляхи формування і удосконалювання)», В. Мухін «Професійна правосвідомість: особливості, функції», О. Фатхутдінова «Правова освіта організаційної свідомості особистості: теоретико-методологічний контекст» та ін.

Перш за все визначимо, що є найбільш складним при вивченні поняття правосвідомості. Сама правосвідомість, незалежно від конкретного визначення, повинна охоплювати ту теоретичну базу, котра побудована навколо права. Ця теоретична база включає в себе весь понятійний апарат, враховуючи поняття правосвідомості, тому правосвідомість конкретної людини прямо впливає на те, що вона розуміє під цим поняттям, а визначення виявляє вплив на саму правосвідомість. Таким чином, утворюється замкнене коло, єдиним виходом із якого може бути лише строге наукове абстрагування від усіх суб'єктивних факторів.

Тому розглянемо питання про те, як розуміють правосвідомість різні науковці. Зауважимо, що визначним фактором, який так чи інакше накладає свій відбиток на визначення, є світогляд самого автора і та система поглядів, котра утворилася на момент створення конкретної роботи.

Так раніше найбільш розповсюдженою була теорія класовості, тому вона відображена у визначенні правосвідомості. Наприклад, М. Строгович дає таке визначення даному поняттю: «Правосвідомість – це сукупність розповсюджених у класовому суспільстві поглядів, переконань та ідей, котрі виражають ставлення існуючих у суспільстві класів (як панівних, так і підлеглих) до діючого в суспільстві права» [14].

Дослідженням проблеми правосвідомості займалися багато дослідників із різних наукових галузей: філософи, психологи, педагоги, соціологи, правознавці.

У філософії дослідники розглядають правосвідомість як специфічний спосіб духовного пізнання дійсності, встановлюють взаємозв'язок правосвідомості та моральності, описують генезис правосвідомості як теоретичний об'єкт філософського аналізу (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, О. Базалук, В. Бех, В. Буряк, В. Вашкевич, В. Воронкова, Е. Герасимова, Л. Губерський, Л. Зязюн, С. Клепко, П. Кононенко, В. Кремень, М. Култаєва, С. Куцепал, В. Муляр, І. Предборська, В. Савєльєв, Н. Скотна, О. Скубашевська, С. Черепанова та ін.). Філософи значну увагу приділяють зв'язку правосвідомості із духовністю. «Розвиток правосвідомості потребує, перш за все, роботи над розширенням і витонченням свого внутрішнього духовного світу та досвіду. В цьому відношенні правове життя підлягає загальному закону духовного розвитку та є, подібно до релігії, філософії, науки, мистецтву, різновидом єдиної життєво-духовної праці» [4, с. 174]. Крім того, вони роблять наголос на ціннісну основу правосвідомості. Іноді, буває так, що закон не справедливий, і тоді правосвідомість повинна відшукати правильний вихід із конкретної ситуації [10, с.113]. Тому нормальна правосвідомість є – прагненням до мети права, а звідси, як висновок – необхідність знати право та життєво його здійснювати, тобто боротися за нього, лише в цьому цілісному вигляді правосвідомість є нормальною правосвідомістю [4, с. 122].

Такий підхід до визначення правосвідомості, як категорії, характерний для більшості підходів із питань вивчення правосвідомості. На ньому базуються теорії дефектів правосвідомості, теорії правового виховання і т. ін. Слід зауважити, що на роботи І. Ільїна роблять посилання більшість авторів, оскільки він заклав декілька основних ідей про правосвідомість, які використовуються сучасними дослідниками.

О. Пастушенко: «Суспільна свідомість – це відображення суспільного буття, виражене в мові, в науці та філософії, у витворах мистецтва, в політичній і правовій ідеології, у моралі, релігії, міфології, в народній мудрості та соціальних нормах, в уявленнях різних класів, соціальних груп і людства в цілому» [12, с. 38]. Дане визначення відображає суть суспільної свідомості, при цьому дає загальне уявлення про більшість граней і певної класифікації даного поняття. Отже, ми бачимо, що правосвідомість – це свідомість не однієї людини, а сукупність свідомостей окремих людей, яке не зводиться до суми, а швидше схоже на середнє арифметичне від них. Як форма суспільної свідомості правосвідомість є значною вже за змістом свідомості окремої людини, але в той же час, ширшою за кількістю суб'єктів.

Наступною рисою правосвідомості, відображеною в даному означенні, є те, що правосвідомість відображає суспільні відносини, так чи інакше пов'язані з правом. Тобто в цей список повинна входити вся позитивна система права, а також ті сфери життя, котрі можуть чи повинні бути врегульовані правом. Саме питання про те, на які сфери життя повинно розповсюджуватися право і є одним із проблемних питань правосвідомості. Більш того, не всі вчені дотримуються однакової думки з питання «що таке право?», що само по собі викликає деякі розбіжності у питанні визначення правосвідомості. Однак для чисто

юридичного підходу це не завжди має значення, оскільки там під правом частіше всього розуміється саме діюче на даний момент позитивне право.

Інші риси, як, наприклад, передумови змісту й розвитку правосвідомості, варіюються від автора до автора. Ось іще одне характерне означення, яке поєднує у собі деякі риси юридичного дискурсу: «Правосвідомість – це особлива форма духовного засвоєння дійсності, котру можна представити як систему ідей, уявлень, переконань, теорій, почуттів, поглядів, які складені стосовно правової дійсності в процесі її пізнання й осмислення. Правосвідомість може бути представлена наступними основними елементами: правовою психологією та правовою ідеологією» [1, с. 20].

Тут ми бачимо, що правосвідомість має пряме відношення до засвоєння реальності, формуючись у рамках цього процесу. В даному визначенні перераховані основні форми прояву правосвідомості, виражені у формах ідей, уявлень, переконань, теорій, почуттів, поглядів. Як правило, такі списки не є закритими, а покликані підкреслити різноманітні прояви правосвідомості, при цьому виділяючи лише основні форми.

Н. Коваленко під правовою свідомістю розуміє уявлення про право, судження про необхідність юридичної структури взаємовідносин людей, установки на той чи інший юридичний режим у житті суспільства, що стосується правової сфери явища соціально-психологічного порядку (емоції, настрої) [9, с. 5].

Окрім класових, корпоративних начал, інтересів і потреб, правосвідомість відображає і загальнолюдські, які мають великий пріоритет, оскільки саме вони найбільшою мірою впроваджують різні (гуманістичні та моральні) аспекти права: права людини, справедливість, свободу та ін.

Ю. Дмітрієнко правосвідомість визначає як сукупність поглядів, ідей, уявлень, а також почуттів, емоцій, переживань, які виражають ставлення людей до діючого права та державно-правових явищ [2].

В. Мухін висловлює наступну точку зору: правосвідомість – це «різновид свідомості, спрямований на усвідомлення (сприйняття) минулого, існуючого чи бажаного права в усьому багатоманітні його проявів, який служить суб'єктивною основою права, умовою можливості його буття, самостійним чинником його існування і розвитку» [11, с. 6].

Специфіка правосвідомості полягає в тому, що вона є відображенням у свідомості особистості та соціальної групи об'єктивної потреби у вираженні виробничих відносин індивідів у якості правових.

Так, В. Царенко, досліджуючи правосвідомість військовослужбовців визначає її як «оціночне відображення специфіки нормативно-правового регулювання у сфері здійснення його оперативно-службової діяльності, що формується на основі психічних, інтелектуальних, емоційних і вольових процесів і станів, має здатність до збагачення внаслідок вільної взаємодії з іншими формами свідомості та здійснює регулюючий вплив на його поведінку при виконанні обов'язків по охороні державного кордону України.

У наступному означенні міститься елемент, який ми ще не розглянули.

Правосвідомість – сукупність поглядів, ідей, які виражають ставлення людей, соціальних груп, класів до права, законності, правосуддя, їхнє уявлення про те, що є правомірним чи неправомірним [6, с. 125].

Як бачимо з визначення, правосвідомість це не лише форма суспільної свідомості, але й форма індивідуальної свідомості, котра відображає сприйняття правової реальності конкретною людиною. Звичайно, її не можна розглядати відокремлено від суспільства, від права, але тут ми можемо говорити про конкретні, частинні прояви правосвідомості, сукупність яких впливає на суспільну свідомість.

Індивідуальна правосвідомість значно ширша стосовно предметної галузі – її зміст більший за рахунок наявності конкретних свідомих установок (як правило, приватні думки). В той же час, вона є більш динамічною, її простіше змінити, вона не володіє інерцією, котра присутня суспільній правосвідомості, не відображає ситуацію в суспільстві тією мірою, якою вона відображена суспільною свідомістю.

Якщо визнати право об'єктивною реальністю, то слід визнати і наявність суб'єктивної реакції людей на право, що іменується правосвідомістю. Правосвідомість – один із супутників права. Це зумовлено тим, що право – регулятор відносин між людьми, яких наділено волею і свідомістю. Очевидним є те, що процес створення права (правотворчість) пов'язаний зі свідомою діяльністю людей, що право є продуктом цієї діяльності. Ясно і те, що процес втілення права в життя є, як правило, усвідомленою, вольовою діяльністю людей [7, с. 385].

Наведемо ще одне визначення досліджуваного поняття: «Правосвідомість – це уявлення та поняття, які виражають ставлення людей до діючого права, знання міри у поведінці людей з точки зору прав і обов'язків, законності й протизаконності; це правові теорії, правова ідеологія» [13, с. 657].

Це визначення зводить правосвідомість до знань про право й відношення до нього людей, і водночас розкриває ціннісну основу правосвідомості. Всі наведені вище визначення розкривають певні конкретні риси досліджуваного явища (правосвідомості). Найчастіше це відбувається за рахунок виділення автором основних відмінних рис, але й у той же час, більшість учених у своїх теоріях відображають увесь або більшу частину спектру властивостей, характерних для правосвідомості.

В юридичній науці головним чином розглядається філософський, етичний компонент правосвідомості (В. Головченко, І. Ільїн, Ю. Дмітрієнко, О. Мурашин, Ю. Калиновський, М. Кельман та ін.). На сучасному

етапі розвитку юридичної науки давно намітився соціологічний підхід до дослідження правосвідомості, який спрямований на вивчення відносин суб'єктів у галузі права (О. Бандура, В. Бех, А. Бова, Н. Коваленко, П. Макушев, О. Пастушенко та ін.). Слід відзначити, що структура правосвідомості з позицій соціологічного підходу в юридичній науці представлена досить спрощено. В ній виділено лише два компоненти: правова ідеологія та правова психологія.

Правова ідеологія – це система ідей, теорій, поглядів про сутність, соціальне призначення права, про можливості його використання для вирішення соціальних проблем. Правова ідеологія обґрунтовує встановлені юридичні відносини, норми права, його роль, законність, правопорядок. Учасниками розробки правової ідеології є правознавці, юристи-практики юридичних закладів, політичні діячі. Учасники формування правової ідеології, розробляючи правові ідеї, норми права, теорію правового регулювання опираються, по-перше, на накопичені знання; по-друге – на узагальнений особистий досвід правового життя суспільства; по-третє – враховують як позитивні, так і негативні наслідки прийнятих юридичних актів, структурних змін у системі правових органів, у їхньому функціонуванні в економічному, соціально-політичному та культурному житті суспільства. Учасники розробки правової ідеології у її формуванні використовують дані статистики, дані соціологічних досліджень про стан економіки, демографічних процесів у суспільстві, враховують суспільну думку, настрої в окремих соціальних групах, динаміку правопорушень і злочинів. У теоретичній розробці та обґрунтуванні правових ідей відбувається боротьба думок, що відповідає подальшому розвитку демократії, збагаченню юридичної науки.

Правова психологія являє собою також систему почуттів, емоцій, настроїв і переживань, які виникають у людей під дією права з приводу правової дійсності [3, с. 236].

На думку деяких представників психологічної школи, саме право закладене в характері особистості, його переживаннях, які й складають основу її поведінки. Правова психологія є відображенням у різних сферах відносин людей, які живуть у державному та організованому суспільстві й утворюють нації, народності, класи, групи населення. У формуванні правової психології задіяні не лише всі члени тієї чи іншої соціальної групи, а й члени суспільства загалом. При цьому індивіди та соціальні групи керуються своєю буденною свідомістю.

Таким чином, у правовій психології відображено безпосередній досвід людей у правових відносинах, практична участь у правовій сфері суспільного життя. Правова психологія є практично правовою свідомістю, яка заснована на правових почуттях, настроях і переживаннях, пов'язана з елементарною свідомістю правових фактів, явищ, їхньою оцінкою, що виражається і в правових почуттях, і в правових навичках, звичках. Соціально-правова психологія відображає об'єктивні економічні та політичні процеси, внаслідок чого є можливість оцінювати її минулий і нинішній стан, а також надавати подальші тенденції та перспективи розвитку.

**Література**

1. Антологія української юридичної думки : В 10 т. Т. 1: Загальна теорія держави і права, філософія та енциклопедія права / Упоряд. Бабкін В.Д., Усенко І.Б, Пархоменко Н.М., За заг. ред. Шемшученко Ю.С. – К.: Видавничий дім «Юридична книга», 2002. – 568 с.
2. Дмитрієнко Ю.М. Українська правова свідомість та правова культура : проблеми їх формування : [Електронний ресурс] / Ю. М. Дмітрієнко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pravo/1_109482.doc.htm
3. Загальна теорія держави і права / [Цвік М.В., Ткаченко В.Д., Богачова Л.Л. та ін.]; за ред. М.В. Цвіка, В.Д. Ткаченка, О.В. Петришина. – Харків : Право, 2002. 432 с.
4. Ильин И.А. Путь к очевидности / Иван Александрович Ильин. – М.: «Республика», 1993. – 430 с.
5. Ильин И. А. О сущности правосознания / Общее учение о праве и государстве / И. А. Ильин. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 510 с.
6. Калиновський Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства : генеза та сучасність : монографія / Ю. Калиновський – Х. : Право, 2008. – 288 с.
7. Кельман М. С. Загальна теорія права : Підручник / М.С. Кельман, О.Г. Мурашин. – К. : Кондор, 2006. – 476 с.
8. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах : автореф. дис…. канд. пед. наук : 13.00.04 / Я.В. Кічук; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 22 с.
9. Коваленко І.І. Суспільний інтерес як складова системи правового навчання та виховання в Польщі / І. І. Коваленко // Вісн. Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого. Сер. : Філос., філос. права, політол., соціол. − Х. : Право, 2012. − Вип. 2 (12). − С. 120-126.
10. Максимов С. І. Філософія права : сучасні інтерпретації : [вибр. пр.: статті, аналіт. огляди, переклади (2003 – 2010)] / С. І. Максимов. – Х. : Право, 2010. – 336 с.
11. Мухін В.В. Професійна правосвідомість : особливості, функції : автореф. дис…. канд. юрид. наук : 12.00.01 / В.В. Мухін, Нац. юридична академія України імені Я. Мудрого. – Харків, 2007. – 28 с.
12. Пастушенко О.В. Правосознание как форма сознания и мировоззрение / О.В. Пастушенко // Грани. – № 11 (91). – 2012. – С. 37–41.

13. Спиркин А.Г. Философия : Учебник / А.Г. Спиркин. М. : Гардарики, 2008. – 736 с.
14. Строгович М.С. Право и правосознание : тезисы доклада. – М.: Военно-юридическая академия Красной армии, 1940 [Электронный ресурс]. URL: http://law.edu.ru/article/article.asp?articleID=179416
15. Фатхутдінова О.В. Правова освіта організаційної свідомості особистості: теоретико-методологічний контекст : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О.В. Фатхутдінова; Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 38 с.

**References**

1. Antolohiya ukrayins'koyi yurydychnoyi dumky : V 10 t. T. 1: Zahal'na teoriya derzhavy i prava, filosofiya ta entsyklopediya prava / Uporyad. Babkin V.D., Usenko I.B, Parkhomenko N.M., Za zah. red. Shemshuchenko Yu.S. – K.: Vydavnychyy dim «Yurydychna knyha», 2002. – 568 s.
2. Dmytriyenko Yu.M. Ukrayins'ka pravova svidomist' ta pravova kul'tura : problemy yikh formuvannya : [Elektronnyy resurs] / Yu. M. Dmitriyenko. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pravo/1_109482.doc.htm
3. Zahal'na teoriya derzhavy i prava / [Tsvik M.V., Tkachenko V.D., Bohachova L.L. ta in.]; za red. M.V. Tsvika, V.D. Tkachenka, O.V. Petryshyna. – Kharkiv : Pravo, 2002. 432 s.
4. Yl'yn Y.A. Put' k ochevydnosty / Yvan Aleksandrovych Yl'yn. – M.: «Respublyka», 1993. – 430 s.
5. Yl'yn Y. A. O sushchnosty pravosoznanyya / Obshchee uchenye o prave y hosudarstve / Y. A. Yl'yn. – M. : AST : Khranytel', 2006. – 510 s.
6. Kalynovs'kyy Yu. Yu. Pravosvidomist' ukrayins'koho suspil'stva : geneza ta suchasnist' : monohrafiya / Yu. Kalynovs'kyy – X. : Pravo, 2008. – 288 s.
7. Kel'man M. S. Zahal'na teoriya prava : Pidruchnyk / M.S. Kel'man, O.H. Murashyn. – K. : Kondor, 2006. – 476 s.
8. Kichuk Ya.V. Sotsial'no-pedahohichni umovy formuvannya pravosvidomosti maybutnikh uchyteliv u pedahohichnykh koledzhakh : avtoref. dys…. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ya.V. Kichuk; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa, 2002. – 22 s.
9. Kovalenko I.I. Suspil'nyy interes yak skladova systemy pravovoho navchannya ta vykhovannya v Pol'shchi / I. I. Kovalenko // Visn. Nats. yuryd. akad. Ukrayiny im. Yaroslava Mudroho. Ser. : Filos., filos. prava, politol., sotsiol. − Kh. : Pravo, 2012. − Vyp. 2 (12). − S. 120-126.
10. Maksymov S. I. Filosofiya prava : suchasni interpretatsiyi : [vybr. pr.: statti, analit. ohlyady, pereklady (2003 – 2010)] / S. I. Maksymov. – Kh. : Pravo, 2010. – 336 s.
11. Mukhin V.V. Profesiyna pravosvidomist' : osoblyvosti, funktsiyi : avtoref. dys…. kand. yuryd. nauk : 12.00.01 / V.V. Mukhin, Nats. yurydychna akademiya Ukrayiny imeni Ya. Mudroho. – Kharkiv, 2007. – 28 s.
12. Pastushenko O.V. Pravosoznanye kak forma soznanyya y myrovozzrenye / O.V. Pastushenko // Hrany. – # 11 (91). – 2012. – S. 37-41.
13. Spyrkyn A.H. Fylosofyya : Uchebnyk / A.H. Spyrkyn. M. : Hardaryky, 2008. – 736 s.
14. Strohovych M.S. Pravo y pravosoznanye : tezysы doklada. – M.: Voenno-yurydycheskaya akademyya Krasnoy armyy, 1940 [Эlektronnыy resurs]. URL: http://law.edu.ru/article/article.asp?articleID=179416
15. Fatkhutdinova O.V. Pravova osvita orhanizatsiynoyi svidomosti osobystosti: teoretyko-metodolohichnyy kontekst : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. filos. nauk: spets. 09.00.10 «Filosofiya osvity» / O.V. Fatkhutdinova; Nats. ped. universytet imeni M.P. Drahomanova. – Kyyiv, 2012. – 38 s.

**УДК 378.041:37.013**

## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ

**Р.Р. Семчук**

*У статті представлено результати дослідження проблеми самовиховання студентів факультету фізичного виховання педагогічного університету. Спостереження за навчальною діяльністю студентів на аудиторних заняттях і аналіз змісту їхніх творчих проектів дають авторам підстави для визначення педагогічних умов ефективної мотивації майбутніх учителів до самовиховання. Провідною умовою стає технологічний підхід до стимуляції та керівництва процесами самовиховання й самовдосконалення молодих людей, що дозволяє сформувати в кожного студента свідоме ставлення до сильних і слабких сторін власної особистості, відкрити для себе роль самовиховання в подальшій життєвій і професійній діяльності, відчути потребу в саморозвитку й спроектувати шляхи його реалізації.Проаналізований мотиваційний потенціал у самовихованні студентів таких педагогічних інструментів, як інтерактивні технології професійного навчання та смарт-технології, що базуються на використанні ресурсів інтернету, – блоги та веб-квести.*

***Ключові слова:*** *самовиховання, професійний саморозвиток, мотивація, інтерактивні технології, педагогічні ситуації, смарт-технології, веб-квест, блог.*

**© Р.Р. Семчук**

# MOTIVATION OF STUDENTS FOR SELF-EDUCATION DURING THE PROCESS OF STUDYING OF PEDAGOGY

**R.R. Semchuk**

*The article presents the results of study of the self-education problem of students from the Faculty of Physical Education of the Pedagogical University. Based on observations of students' learning activities during classroom studying and on the meaningful analysis of their creative projects, the authors of the study determine the pedagogical conditions for effective motivation of future teachers for self-education. The main condition is the technological approach to stimulation and management of the processes of self-education and self-improvement of young people, which makes it possible to formulate for each student a conscious attitude to the strong and weak properties of one's personality, to realize the role of self-education in the future life and professional activity, to feel the need for self-development and project its ways to implementation.*

*The motivational potential in self-education of students of such pedagogical tools as interactive technologies of professional training and smart technologies based on the use of Internet resources, blogs and web quests is analyzed.*

***Keywords:*** *self-education, professional self-development, motivation, interactive technologies, pedagogical situations, smart technologies, web-quest, blog.*

У сучасному інформаційному світі проблеми виховання набувають особливого звучання: занадто багато факторів впливають нині на формування моральності й ціннісних орієнтацій молоді, більшість новацій – особливо ті, що з'явилися завдяки цифровим технологіям та інтернету – взагалі справляють деструктивний уплив на ціннісно-мотиваційну сферу особистості. У таких умовах виразними на часі стають пошуки нових підходів і способів упливу на молодь, зокрема студентську. Особливий інтерес викликають у сучасних науковців студенти педагогічних вищих навчальних закладів, оскільки саме майбутні вчителі можуть нині стати взірцем високоморальної поведінки, прикладом сильної особистості, спроможної змінювати світ, не завдаючи йому шкоди.

Як відомо, ефективність виховання, особливо в підлітковому та юнацькому віці, багато в чому залежить від власної активності особистості, яка, на думку С.Рубінштейна «зав'язується в кожній чутливій і вдумливій людині навколо власних вчинків і вчинків інших людей. Успіх роботи з формування духовних рис людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання виявляється спроможним її стимулювати й направляти» [7, с. 165].

Самовиховання являє собою усвідомлену систематичну діяльність людини з метою формування в самої себе необхідних особистісних і професійних характеристик, виховання високих духовних якостей, досягнення фізичноїдосконалості, закріплення професійних умінь і навиків, оволодіння методикою керівництва процесом власного самовдосконалення на власному ж досвіді.

На думку В.О. Сухомлинського, самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а його фундамент. Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховає.

Виходячи з таких позицій, освітній процес в університеті має спрямовуватись на формування особистісної зацікавленості майбутніх фахівців – особливо учителів – у самовихованні, включенню їх у активну діяльність із власного особистісного й професійного самовдосконалення.

Теоретичні аспекти проблеми самовиховання розкрито в доробку вітчизняних і зарубіжних учених з різних позицій: розглянуті питання формування пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності в процесі пізнання (Б. Ананьєв, Б. Єсипов, І. Лернер, М. Махмутов, Г. Підкасистий, Г. Сухобська та ін.); досліджені історичні та соціальні аспекти самоосвіти (А. Айзенберг, Б. Райський, М. Скаткін, Є. Шукліна та ін.); визначені сутність, функції, особливості самоосвіти та самовиховання, їхнє місце в професійній діяльності (А. Громцева, Н. Кузьміна, Т. Максимова, І. Наумченко, Г. Сухобська та ін.); досліджені шляхи та засоби формування потреби в саморозвитку (В. Буряк, Т. Клімова, І. Редьковець та ін.); розкриті питання психологічної підготовки студентів до самовдосконалення (Г. Закіров, І. Ковбаско, О. Мельничук); формування готовності до саморозвитку та самовдосконалення досліджували Г. Коджаспірова, Н. Іванова, І. Наумченко, Б. Райський, Т. Шестакова та ін.Залежність процесу самовиховання від виховання, суспільних стосунків, зовнішнього середовища обґрунтована в роботах Т. Агафонова, Г. Костюка, О. Бодальова, В. Селіванова, П. Якобсона та ін.

У доробку названих авторів визначено поняття самовиховання, його складові та етапи, розкрито сукупність зовнішніх умов і внутрішніх психічних і моральних якостей особистості, які впливають на формування потреби у самовдосконаленні.

Самовиховання, на думку більшості вчених, є відносно пізнім здобутком онтогенезу, пов'язаним із певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, спроможності й готовності до самовизначення, самореалізації, самовдосконалення. Воно базується на адекватній самооцінці, яка відповідає реальним здатностям людини. З поглибленням самоусвідомлення воно стає все більш значущою рушійною силою

розвитку особистості. Самовиховання перебуває у нерозривному зв'язку із вихованням, не лише підкріплюючи, а й розширюючи процеси формування особистості.

Дослідники, аналізуючи процес самовиховання майбутнього вчителя, виділяють певну послідовність його етапів і зміст складових: вибір особистісно значущих цілей і завдань самовиховання, планування діяльності, створення програми самовиховання, вибір методів і прийомів самовиховання, зіставлення досягнутих результатів з очікуваними (порівняння себе з ідеалом, взірцем), корекція програми самовиховання з урахуванням результатів самоконтролю й самооцінки [2; 5].

Відповідно до результатів проведених досліджень, педагогічне керівництво процесом самовиховання студентів повинно реалізовуватись у ході всього їхнього навчання у ВНЗ. У керівництві цим процесом провідна роль відведена викладачам і кураторам, якізнають індивідуальні особливості студентів, допомагають визначити цілі, завдання й зміст практичної організації самовиховання.

**Мета нашої статті** – визначити педагогічні умови ефективної мотивації студентів до самовиховання в навчальному процесі університету.

Як відомо, самовиховання студентів відбувається в певному середовищі, яке стимулює або ж навпаки гальмує процес його перебігу. Це насамперед стосується морально-етичної атмосфери всередині самої академічної групи, що залежить від системи групових цінностей, авторитетності провідних суб'єктів виховання (зокрема куратора й викладачів), наявності позитивного прикладу серед числа студентів тощо [4, с. 74]. З огляду на сказане, створення в академічних групах психолого-педагогічних умов, у яких самовиховання виступало б необхідним елементом освітньої діяльності студентів, є надзвичайно важливим – так запускатимуться процеси особистісного й професійного самовдосконалення. Педагогічно доцільна організація виховної роботи, позитивне ставлення юнаків і дівчат до самовдосконалення, їхні спільні інтереси в цьому напрямі, взаємна допомога й підтримка – це те середовище, в якому кожен студент безпосередньо залучається до роботи над собою.

Принагідно зауважимо, що в ході педагогічної взаємодії масштабне переосмислення, переоцінка особистісної системи цінностей і переконань самими студентами й включення їх у процес самовиховання можлива лише за умови значущості для них самих і авторитетності конкретного викладача, що впливає на самовиховання: у цьому випадку він стає не просто наставником, а й свого роду посередником між загальнолюдськими цінностями й особистістю майбутнього вчителя.

На початкових етапах створення в академічній групі умов для самовиховання варто спряти формуванню в студентів інтересу й мотивів до особистісного самовдосконалення. Мотивуючи студента до самовдосконалення, допомагаючи йому й стимулюючи постійну роботу над собою, викладач сприяє формуванню відчуття задоволення досягнутими результатами й потреби в продовженні такої роботи, що на подальших етапах самовиховання стане цілісною педагогічною системою і змінить структуру внутрішньої мотивації.

Наступний етап – залучення всіх студентів академічної групи до стимулювання процесу самовиховання. Найкраще цьому сприятимуть активні форми навчальної роботи – використання інтерактивних прийомів і методів, моделювання квазіпрофесійної діяльності тощо. У такій атмосфері стає можливим процес взаємного збагачення знаннями й досвідом, формування потреби стати «кращою версією себе» як майбутнього фахівця. Так, приміром, під час розв'язанняпедагогічної ситуації, в основі якої був покладений конфлікт інтересів учнів, студенти визначали, яку роль має відіграти вчитель як авторитетний і мудрий наставник у конструктивномурозв'язанні конфлікту, і закономірно виникало питання – а чи може кожен з учасників дискусії назвати себе авторитетом для дітей? Якими якостями повинен володіти справжній наставник підлітків? І природно, виникало обговорення, що спонукало до самоаналізу й самооцінки кожного члена групи. Хтось уже мав власний досвід роботи в дитячому колективі (у літніх таборах чи в спортивних гуртках і секціях), тому зі знанням справи міг акцентувати ті риси, які сприяють становленню авторитету старшого в дитячих очах.

Як показують наші практичні спостереження, від визнання студентами необхідності змін у самому собі, самовдосконаленні себе й формування відповідної соціально-педагогічної зовнішньої оцінки важливості того процесу багато в чому залежить його ефективність. Створення стимулів до самопізнання («Який я є?», «Який із мене вийде вчитель?», «Чи зможу я завоювати авторитет у дітей?» тощо) завжди є відправним пунктом самовиховання. Наші висновки суголосні з думками О. Острогорського, який свого часу слушно зауважив: людина повинна «не лише спостерігати результати розумових процесів, що відбуваються в більшості своїй не усвідомлено, в силу нервових механізмів, але й визнаватисебе відповідальною за них, побажати втрутитися в них, випрацювати керівний принцип, скласти свої переконання» [6, с.219].

Важливу роль у самовихованні відіграє застосування в освітньому процесі таких дидактичних і виховних технологій, які забезпечують і активне навчання, і оперативний зворотній зв'язок, і моделювання різного роду квазіпрофесійних ситуацій: саме в такий спосіб можна мотивувати студентів до

самовдосконалення, щонайперше в плані професійному, і спонукати до самовиховання. Такі технології називають інтерактивними, але не всі інтерактивні технології можуть потенційно мотивувати до самовиховання, тому ми виокремлюємо ті, що забезпечують особливу психотехніку переживань (термін Б. Р. Манделя) – відкритість, довіру, співучасть у освітній діяльності викладача і студентів [5].

Гарно зарекомендували себе устворенні освітнього середовища, яке мотивує до самовиховання, смарт-технології – відеоблоги та веб-квести.

«Технології «смарт», з однієї сторони, дозволяють створювати «ефект присутності», з іншої, – дозволяють значно прискорити обмін контентом, змінювати його якість, можливість здійснення комунікації між учасниками навчального процесу» [3, с.44]. Нижче ми розкриємо мотиваційний потенціал названих технологій у процесі самовиховання. А зараз коротко охарактеризуємо принципи смарт-освіти, яка ще досі не має однозначного потрактування.

1. Використання в освітній програмі актуальних відомостей, що надходять в режимі реального часу, для розв'язання навчальних завдань – це готує студентів до роботи в умовах реальних ситуацій;

2. Організація самостійної пізнавальної, дослідницької, проектної діяльності студентів, що спрямовує їх на самостійний пошук інформації і стимулює професійне зростання;

3. Вихід навчального процесу за межі університетської аудиторії, зокрема у вимір соціальних мереж, професійних спільнот, виробництв, що робить процес навчання, а відтак – і особистісно-професійного саморозвитку – безперервним [8].

З огляду на сказане, стверджуємо, що технологізація професійної підготовки студента, яка передбачає вихід навчальної діяльності за межі аудиторії з використанням мережевих технологій, і водночас – активне використання різних форматів міжособистісної взаємодії майбутніх учителів, стимулюють внутрішні процеси, пов'язані із самовихованням.

У будь-якій інтерактивній технології студенти виступають повноправними учасниками освітнього процесу, їхній власний навчальний і життєвий досвід так само важливий, як і досвід викладача, який не стільки дає готові знання, скільки пробуджує студентів до самостійного пошуку необхідної інформації. Спільна групова робота, притаманна всім методам інтерактивного навчання, протидіє виникненню відчуження між суб'єктами освітнього процесу. У ході такої роботи студенти віднаходять спільність поглядів, переживань, почуттів.

Вартісним у груповій взаємодії у контексті інтерактивного професійного навчання виявляється моделювання системи зв'язків і взаємин, ідентичних життєвим реаліям: це дає студентам можливість усвідомити й проаналізувати психологічні закономірності спілкування й поведінки, що сприяє формуванню комунікативних компетентностей, розвиткові групової згуртованості і на перспективу – становленню корпоративної солідарності, що виявляється надзвичайно важливим для ідентифікації у професії і запускає механізми професійного саморозвитку. Приміром, застосування методу рольової гри (на тему «Батьківські збори») дозволило студентам апробувати різні стилі педагогічного спілкування у конфліктних ситуаціях, привернувши увагу молодих людей до власної неспроможності контролювати емоції і негативно сприймати полярні світоглядні позиції. Своєю чергою втручання викладача в процес групової взаємодії акцентувало необхідність роботи над собою кожного учасника, адже жоден із них не зміг продемонструвати здатність до конструктивного діалогу.

І тут варто зауважити ще один факт, важливий для аналізу нашої проблеми, – необхідне подолання відчуження між викладачем і студентами під час застосування інтерактивних форм роботи: викладач працює нарівні з молодими людьми, він є повноправним учасником виконуваного проекту, вправи чи імітаційної гри. Він ближче знайомиться зі студентами, стає для них прикладом, зокрема взірцем для самовиховання і професійного самовдосконалення. Сьогодні набуває популярності така інтерактивна форма навчання, як відеоблог. Першим починає вести відеоблог викладач, поступово залучаючи студентів до участі в ньому чи створенні власних відеоблогів, тематикою яких стає професійне й особистісне самовдосконалення.

Для практичного оволодіння навичкамисамовдосконалення ми запропонували студентам ведення «Щоденника особистісно-професійного самовдосконалення» – він міг бути представлений у традиційному рукописно-паперовому форматі, або ж у форматі відеоблогу. Зміст такого щоденника, крім програми самовдосконалення, плану роботи над собою і звіту за контрольні етапи, наповнювали завдання творчого характеру: 1) проілюструй методи самовиховання прикладами з художньої літератури, кінематографу, історії, власного досвіду; 2) ознайомся з біографіями видатних людей – історичних діячів і наших сучасників, і спробуй визначити основні причини, умови та мотиви, які сприяли становленню їхнього сильного характеру; 3) підготуй коротке відео на одну з тем: «Успішна людина в сучасному світі», «Видатний учитель сучасності», «Видатний спортсмен сучасності».

Результати роботи були представлені в інтернет-мережі у відеоблогах на YouTube, а також презентовані у виступах студентів у групах. Як ми могли спостерегти, студенти, які серйозно поставилися

до роботи над собою, справді виявили позитивні зрушення в особистісному розвитку: юнаки і дівчата стверджували, що стали більш відповідальними, дехто почав боротися зі шкідливими звичками (тютюнопаління, вживання в їжу фаст-фуду, енергетичних напоїв), дехто став регулярно допомагати батькам по господарству, більше часу відводити на навчання і т. п.

Спонукою до професійного самовдосконалення стала участь студентів у веб-квесті з педагогіки. Використання цієї технології сприяє формуванню мотивації навчання студентів-майбутніх учителів, стимулює до професійного самовдосконалення й запускає механізми самовиховання. «Ця технологія дозволяє створювати мікросвіт, у якому студенти – майбутні вчителі можуть пересуватися за допомогою гіперпосилань, моделювати різні процеси та явища, створювати інноваційний програмний продукт у різних форматах, приміряючи на себе широкий репертуар соціальних і професійних ролей» [1, с.89].

Враження від участі у веб-квесті, якими поділилися студенти на підсумкових заняттях з педагогіки, показали зацікавленість юнаків і дівчат у такій формі діяльності і засвідчили їхній інтерес до роботи над собою, адже вчителю в нинішній час випала нелегка місія – зараз треба не просто навчити дитину чомусь, а сформувати в неї власну модель доцільної та ефективної поведінки у світі, що постійно змінюється, а отже – стати самому взірцем для учнів.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи в експериментальній і контрольній групах засвідчив, що в 54% студентів експериментальних груп підвищилась мотивація до самовиховання, в той час коли в контрольній групі значних зрушень не відбулося. Серед мотивів, які спонукають до самовиховання, студентами експериментальної групи називались «повага», «бажання стати кращим», «усвідомлення власної недосконалості», «бажання бути впевненим у собі», «досягнення успіху в житті», «прагнення бути корисним людям».

Можемо виокремити дві групи чинників, які сприяють самовихованню студента, – зовнішні і внутрішні До зовнішніх відносимо навчально-виховні стимули, які надходять із освітнього середовища університету: конкретні вимоги до студента, його знань, умінь, компетентностей; відповідальне ставлення до власної діяльності викладачів і наставників академічних груп; залучення кожного студента до активної навчальної діяльності, зокрема творчої, науково-дослідної, а також до участі в житті закладу, доцільна організація дозвілля й відпочинку студентів. До внутрішніх чинників можемо віднести формування в студентів мотивації до самовиховання через безпосередній вплив на потреби й мотиви особистості, що стає можливим завдяки доцільній організації навчального процесу й дозвілля, вибору відповідних форм, методів і прийомів роботи зі студентською аудиторією, залучення новітніх технологій, цікавих сучасній молоді.

Підсумовуючи вище викладене, визначимо педагогічні умови формування мотивації студентів до самовиховання: перетворення студентів на суб'єктів особистісних позитивних трансформацій; використання інтерактивних методів навчання; використання смарт-технологій, які розширюють освітнє середовище і розвивають інтерес до власного професійного майбутнього; творче поєднання процесу самовиховання з активною навчально-пізнавальною діяльністю таорганізацією культурно-просвітницької роботи і дозвілля.

Процес самовиховання в юнацькому віці є свого роду технологією життєтворчості, яка включає в себе і особистісну орієнтацію, і саморозвиток особистості, і створення для себе ситуації успіху. Як було виявлено в ході дослідно-експериментальної роботи, викладання педагогіки як ключової дисципліни професійної підготовки майбутнього вчителя потребує технологічного підходу з використанням активних форм навчання, інтерактивних методів і прийомів, смарт-технологій, що посилюють і поглиблюють процеси професійного саморозвитку й самовдосконалення, сприяють формуванню мотивації студентів до самовиховання. Напрямом подальшого наукового пошуку стане розроблення стратегій самостійного керівництва професійним становленням у майбутніх учителів.

**Література**

1. Давидюк М.О. Розвиток професійно важливих якостей і педагогічних здібностей майбутнього вчителя засобами педагогічних олімпіад і веб-квестів / М. О. Давидюк // Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів : монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 248 с. – С. 76-89.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.
3. Кадемія М.Ю. Використання Смарт-технологій у навчальному процесі / М. Ю. Кадемія, М. В. Сапогов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 39 – 44.
4. Калюжный А.С. Самовоспитание в структуре личностно-ориентированного воспитания студентов отечественной высшей школы// Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии – 2012. – № 3. – С.72-83.

5. Мандель Б.Р. Практическая психология воспитательной деятельности в высшем учебном заведении / Б. Р. Мандель – М. : Directmedia, 2016 г. – 232 с.
6. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Н. Острогорский. – М. : Педагогика, 1985. – 380 с.
7. Рубинштейн С.Л. О психологическом познании // Рубинштейн С.Л. Пути и принципы развития психологии. – М. : Издательство Академии наук СССР, 1959. – С.164-184.
8. Dong UkIm, Jong Oh Lee. Mission-type Education Programs with Smart Device Facilitating // International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering Vol. 8, No. 2, March, 2013 : електронний ресурс : режим доступу: http://www.sersc.org/journals/IJMUE/vol8_no2_2013/8.pdf

**References**

1. Davidyuk M.O. Rozvitok profesIyno vazhlivih yakostey I pedagogIchnih zdIbnostey maybutnogo vchitelya zasobami pedagogIchnih olImpIad I veb-kvestIv / M. O. Davidyuk // Rozvitok profesIyno vazhlivih yakostey u maybutnIh uchitelIv : monografIya / AkImova O.V., Galuzyak V.M. [ta In.] – VInnitsya: TOV «NIlan-LTD», 2016. – 248 s. – S. 76-89.
2. Elkanov S.B. Osnovyi professionalnogo samovospitaniya buduschego uchitelya / S.B. Elkanov. – M. : Prosveschenie, 1989. – 198 s.
3. KademIya M.Yu. Vikoristannya Smart-tehnologIy u navchalnomu protsesI / M. Yu. KademIya, M. V. Sapogov // NaukovI zapiski VInnitskogo derzhavnogo pedagogIchnogo unIversitetu ImenI Mihayla Kotsyubinskogo. SerIya: PedagogIka I psihologIya. – Vipusk 47. – VInnitsya, 2016. – S. 39 – 44.
4. Kalyuzhnyiy A.S. Samovospitanie v strukture lichnostno-orientirovannogo vospitaniya studentov otechestvennoy vyisshey shkolyi// Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. «Upravlenie v sotsialnyih sistemah. Kommunikativnyie tehnologii – 2012. – # 3. – S.72-83.
5. Mandel B.R. Prakticheskaya psihologiya vospitatelnoy deyatelnosti v vyisshem uchebnom zavedenii / B. R. Mandel – M. : Directmedia, 2016 g. – 232 s.
6. Ostrogorskiy A.N. Izbrannyie pedagogicheskie sochineniya [Tekst] / A. N. Ostrogorskiy. – M. : Pedagogika, 1985. – 380 s.
7. Rubinshteyn S.L. O psihologicheskom poznanii // Rubinshteyn S.L. Puti i printsipyi razvitiya psihologii. – M. : Izdatelstvo Akademii nauk SSSR, 1959. – S.164-184.
8. Dong UkIm, Jong Oh Lee. Mission-type Education Programs with Smart Device Facilitating // International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering Vol. 8, No. 2, March, 2013 : elektronniy resurs : rezhim dostupu: http://www.sersc.org/journals/IJMUE/vol8_no2_2013/8.pdf

**УДК 378.2.011.3**

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

**О. Ю. Сагадіна**

*Стаття містить результати дослідження щодо можливості та особливості підготовки вчителів у системі післядипломної освіти до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи. Визначено моделі підготовки учителів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи та основи системи їхнього професійного навчання. Розроблено напрямки впровадження профорієнтаційної роботи з учнями в ЗНЗ в умовах профільного навчання.*

*При цьому в низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з'ясовано сучасні підходи до підготовки педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи та проаналізовано питання щодо педагогічних умов професійного оновлення вчителів у нових підходах до профорієнтаційної роботи.*

*Звернено увагу на те, що розроблені вченими навчальні програми і посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки учнів старшої школи не вирішують питання їхнього вибору професії в майбутньому. Автор статті виділяє питання, які необхідно вирішити на сьогодні в умовах реалізації концепції Нової української школи.*

***Ключові слова:*** *профорієнтаційна робота в школі, професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація, система підготовки вчителів.*

## FEATURES OF TEACHER TRAINING IN POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM TO VOCATIONAL GUIDANCE WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

**O.Yu.Sagadina**

*The article contains the results of the study on the possibility and peculiarities of teacher training in postgraduate education system for professional guidance work with senior school students. The model of teacher training for vocational guidance work with high school students and the basis of their professional education system are determined. Directions of introduction of vocational guidance work with students in the vocational training center in the conditions of profile education*

**© О. Ю. Сагадіна**

*are developed. At the same time, in a number of studies of domestic and foreign scholars, the applicant finds out modern approaches to training teachers to vocational guidance work with high school students and analyzes the issues regarding the pedagogical conditions for the professional renewal of teachers in new approaches to vocational guidance work.*

*The researcher notes that the development of scholars' curricula and manuals on various aspects of vocational guidance for senior school students does not solve the issue of their choice of profession in the future. The author of the article highlights issues that need to be addressed today in the context of the implementation of the concept of the New Ukrainian School.*

***Keywords:*** *vocational guidance work at school, professional information, professional diagnostics, professional counseling, professional selection, professional adaptation, teacher training system.*

Нова українська школа сьогодні спрямована на досягнення нової якості освіти на основі освоєння особистістю основних принципів та ідей інноваційного розвитку, формування стрижневих компетенцій, що дозволяють їй успішно інтегрувати в суспільство, особистості бути мобільною та конкурентоспроможною, здатною до самоорганізації навчання впродовж життя, самореалізації, визначення свідомого життєвого вибору і прийняття відповідальних рішень формування творчого потенціалу старшокласників за допомогою профорієнтаційної роботи.

Однією із першочергових проблем, які уповільнюють сьогодні розвиток освітньої галузі в Україні, є недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці. Для стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти визнано необхідним, зокрема, забезпечити створення умов для посилення профорієнтаційної спрямованості освітнього процесу в навчальному закладі. Автор обґрунтовує, що вчитель є безпосереднім організатором та втілювачем профорієнтаційної роботи в школі, а профорієнтаційна діяльність має бути невід'ємною складовою його педагогічної діяльності.

На сьогодні науковцями досліджені загальні основи побудови системи профорієнтації, зокрема в роботах А. П. Боровського, Н. В. Василенко, М. М. Захарова, Л. А. Йовайши, Є. А. Клімова, І. М. Назимова, Є. М. Павлютенкова, К. К. Платонова, Г. В. Щокіна, В. В. Ярошенка та інших.

У низці досліджень розглянуто підготовку до профорієнтаційної роботи вчителів у системі післядипломної освіти (В. В. Андарало, М. Т. Благінін, М. А. Весна, О. С. Бєлих, Г. П. Бондаренко, Л. І. Бондарчук, К. Ж. Жубаєв, С. Т. Золотухіна, Н. А. Ховрич, Н. Ш. Шадиєв, Л. М. Шмигірілова та ін).

У роботах А. І. Войтка, В. П. Зінченка, Г. І. Клімова, І. О. Седляра, М. С. Янцура обґрунтовано систему підготовки спеціалістів з професійної орієнтації (методистів, професійних консультантів, педагогів, психологів). Ученими розроблено навчальні програми й посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки. Але на сьогодні не визначено єдиного змісту підготовки до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, дидактично не обґрунтовано умови готовності педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями, чітко не визначена система профорієнтаційної підготовки вчителя до проведення такої роботи.

Ураховуючи актуальність, соціальну значущість забезпечення якості національної освіти в Україні і пов'язану з цим проблему підготовки вчителів для профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи, темою інноваційної розробки є: «Система підготовки учителів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи».

Об'єкт дослідження: підготовка учителів до організації профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Предмет дослідження: зміст і технології підготовки учителів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи в інститутах післядипломної освіти.

**Метою** дослідження є з'ясування сучасних підходів учителів до ефективної профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи за умов розробки системи їхньої підготовки в системі підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти.

Поняття профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи передбачає створення єдиної цілісної системи, що забезпечує можливості для задоволення освітніх запитів кожної особи. Нині деякими дослідниками зроблені практичні кроки до створення структур, моделей, що реалізовують ідеї професійної освіти [2, с.148]. Це дозволить правильно обрати шляхи формування і зміцнення професійного інтересу при навчанні в школі, коледжі і ВНЗ, від чого багато в чому залежить подальша професійна діяльність, соціалізація особистості. Правильне професійне самовизначення, інтерес у рамках нової моделі неперервної освіти – система підготовки фахівців різних галузей освіти в Україні [6].

Розроблена система підготовки учителів післядипломної освіти до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи розкривається за допомогою моделі, яка має 5 складових – концептуальної, змістової, технологічної, рефлексивної, прогностичної [1, с. 49].

Концептуальна складова включає розгляд наукових підходів і принципів, мети і завдань організації дистанційного процесу та інтерактивного вчителів на курсах ПК в ІППО.

Змістова складова – оновлений навчальний план, наповненого змістом організації профорієнтаційної роботи.

Технологічна складова – комплект контенту для навчальних занять щодо розвитку творчого потенціалу вчителя з метою формування професійного самовизначення учнів старших класів.

Рефлексивна складова – методика визначення рівня підготовки учителів у системі післядипломної освіти до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Прогностична – технології моніторингу фахового зростання учителів у системі післядипломної освіти щодо їхньої підготовки до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи за рахунок створення інноваційної формули в кожному ЗНЗ.

Інноваційна формула профорієнтаційної роботи в ЗНЗ передбачає 5 компонентів (професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація), кожний з яких адаптується як відповідний сегмент системи підготовки в освітньому просторі післядипломної освіти вчителя, так і конкретизується у формуванні профорієнтаційної роботи в навчальному середовищі конкретного навчального закладу [1;2;3] .

Завдання профорієнтації полягає в ознайомленні учнів з професіями та правилами їхнього вибору, вихованні спрямованості на самопізнання як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами щодо набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією, а також забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості [4, с.146].

У дослідженні ми передбачили наступність щодо організації особливостей профорієнтаційної роботи в ЗНЗ та визначили їхні етапи [3;5;6]:

а) початковий (пропедевтичний) етап. Метою його є ознайомлення дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи з найпоширенішими професіями . Результатом цієї роботи має бути сформоване в молодших школярів ставлення до себе, суспільства і професійної діяльності;

б) пізнавально-пошуковий (5–7 класи) етап. Передбачає формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю. Оптимальним результатом є вибір напряму (профілю) навчання, продовження освіти у 8–9 класах;

в) базовий (визначальний) (8–9, 8– 11(12) класи) етап. Робота на цьому етапі полягає у вивченні наукових основ вибору професії, її класифікаційних ознак, вимог професій до людини, основних професійно важливих якостей, правил вибору професії. Про досягнення очікуваних результатів свідчать сформованість особистісно значущого сенсу вибору професії, певної професійної спрямованості, професійне самовизначення учнів, їх готовність до зміни професійної спрямованості, переорієнтації на суміжні професії, на інші види діяльності відповідно до своїх індивідуальних особливостей та результатів профвідбору.

Профорієнтаційну роботу в школі здійснюють учителі всіх навчальних предметів, класні керівники, інші педагогічні працівники, фахівці різних галузей виробництва. Іхні якості мають безпосереднє значення для подальшої професійної орієнтації [3].

Важливу роль у професійній орієнтації школярів відіграють факультативні курси. Багато їх орієнтує старшокласників на конкретну професію й дає їм певний обсяг знань, умінь і навичок з цієї професії. Провідна роль у цій роботі належить класному керівникові. Він упродовж тривалого часу спостерігає за учнями свого класу, вивчає їхні індивідуальні особливості, інтереси, здібності й нахили, контактує з батьками, знає виховний потенціал кожної сім'ї, що дає йому змогу організувати профорієнтаційну роботу на належному рівні [2;4]. Серед таких форм роботи, які апробовують класні керівники, найефективнішими є екскурсії, зустрічі з фахівцями, колишніми випускниками, вечори, диспути, конференції, класні години, заняття в гуртках, факультативи.

Успішність професійного самовизначення старшокласників залежить від сформованості їхньої ціннісної орієнтації, життєвих ідеалів у професійній сфері. У кожній сфері професійної діяльності можна з'ясувати особистісні ідеали з метою допомогти молоді утвердитися на власному життєвому і професійному шляху [2, с.150;5]. Ця методика вибудовується на принципах пізнавальної і творчої самореалізації особистості, що сприяє формуванню професійної орієнтації учнів. Відповідно до неї кожен учень упродовж року обирає власний ідеал творчої самореалізації, готує міні – урок для однокласників.

Оцінку за урок учні та вчителі визначають спільно. Вона має ґрунтуватися на таких показниках: а) відповідність особистості певній професійній орієнтації; б) рівень підготовленості матеріалу; в) уміння донести матеріал до слухачів; г) рівень цікавості творчих завдань, запитань тощо.

Така методика активізує мотиваційні (професійна інформація), інформаційно-пізнавальні (професійна діагностика), ціле-утворювальні (професійна консультація), операційно-результативні (професійна консультація) та емоційно-почуттєві (професійний відбір) компоненти діяльності особистості (професійна

адаптація). Під час орієнтації учнів на конкретну професію можливі такі помилки: поділ професій на «престижні» й «непрестижні»; ототожнення навчального предмета з професією; перенесення ставлення до людини – представника професії – на саму професію; вибір професії під чиїмось упливом; застарілі уявлення про характер праці у сфері матеріального виробництва.

Упровадження системи підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи з учнями старших класів в умовах неперервного навчання «післядипломний навчальний заклад – школа – коледж – ВНЗ» надає можливість формувати інтерес до різних професій і спрямовувати процес до самовизначення конкретніше, цілеспрямованіше, інтенсивнівніше, особливістю якої є те, що кожний з яких адаптується як в освітньому просторі післядипломної освіти вчителя, так і конкретизується у формуванні профорієнтаційної роботи в навчальному середовищі конкретного навчального закладу.

Це надало можливість упровадити систему підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи, яка актуалізувала проблему узгодження по вертикалі й горизонталі технологій і навчального змісту при переході від однієї освітньої програми до іншої (від післядипломної до середньої), у зв'язку з чим у програмі розвитку освіти в якості одного з основних напрямів професійної освіти в Україні виділено збереження єдиного освітнього простору.

Дослідження відзначило, що проектування системи підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи неможливо без уведення профільного навчання на старшій сходинці загальної освіти, спрямованої на індивідуалізацію та соціалізацію навчання з урахуванням реальних запитів ринку праці, відпрацювання гнучкої системи профілів, моделей організації інтеграції старшої школи з установами професійної освіти.

На всіх етапах досліджень використовувалась експериментальна база навчальних закладів Вінницької міської ради; КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» та інститутів післядипломної освіти України; ЗНЗ І-ІІІ ст. та методичних кабінетів Вінницької області.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у визначенні параметрів системи підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи, умов функціонування, системи цілей професійної освіти, що включають в себе сегменти формування інтересу до професій, реалізацію ефективного професійного самовизначення, формування професійної компетентності, адаптаційних умінь, підготовку учнів до обраного профілю. Здійснено відбір оптимальних педагогічних технологій.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що визначено сукупність факторів забезпечення наступності й уточнено уявлення про соціально-педагогічні умови реалізації наступності в системі підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи з учнями старших класів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що подано характеристику соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і педагогічних проблем, які актуалізували реалізацію ідеї профорієнтаційної роботи в ЗНЗ. Розроблено, апробовано та впроваджено в практику: профільний інтегрований навчальний план, програми для учнів (8-9) і (10-11(12)) класів з профорієнтаційної роботи в умовах неперервної освіти. В якості особливих структурних одиниць – програми курсів за вибором: «Екологія», «Цінності професійної кар'єри», «Світова економіка», «Вступ до професії», «Друга іноземна мова»; спецкурси, орієнтовані на різнобічну підготовку фахівців: «Етика і психологія сімейного життя», «Риторика», «Культура мови», «Релігії світу», «Логіка» та ін.

Розроблено показники ефективності профорієнтаційної роботи, які можуть бути використані з метою вдосконалення практики роботи ЗНЗ – коледжів –ВНЗ, що реалізують гуманітарні, технологічні, соціально-економічні, фізико-математичні та інші профілі навчання.

Перспектива подальших розвідок полягає в провадженні інтегрованого підходу в систему профорієнтаційної роботи шляхом використання Європейської рамки кваліфікацій, завдяки якій маємо одержати в майбутньому набір компетенцій особистості з профорієнтації впродовж життя.

**Література**

1. Василенко Н.В. Система підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності [монографія]. – Вінниця : ВОІПОПП, 2009. – 265 с.

2. Гончарова Н.О. Вибір професії школярами в системі профорієнтації як психологічна проблема / Н. О. Гончарова // Психологія : Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 19. – С. 148-152.

3. Державний стандарт повної та загальної середньої освіти України. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/

4.Загребнюк Ю.Професійне самовизначення особистості як соціально-педагогічна проблема / Ю. Загребнюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2013. – Ч. 2. – С. 146–150. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2013_2_20

5. Концепція нової української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/51449/

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html

**References**

1. Vasylenko N.V. Systema pidhotovky kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv do innovatsiynoyi diyal'nosti [monohrafiya]. – Vinnytsya : VOIPOPP, 2009. – 265 s.
2. Honcharova N.O. Vybir profesiyi shkolyaramy v systemi proforiyentatsiyi yak psykholohichna problema / N. O. Honcharova // Psykholohiya : Zbirnyk naukovykh prats' NPU imeni M.P. Drahomanova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2002. – Vyp. 19. – S. 148-152.
3. Derzhavnyy standart povnoyi ta zahal'noyi seredn'oyi osvity Ukrayiny. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/
4.Zahrebnyuk Yu.Profesiyne samovyznachennya osobystosti yak sotsial'no-pedahohichna problema / Yu. Zahrebnyuk // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2013. – Ch. 2. – S. 146–150. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2013_2_20
5. Kontseptsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://osvita.ua/school/51449/
6. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html

**УДК 37.03:356. 35:355 746.1**

# КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

**С. І. Сердюк**

**orcid.org/0000-0003-2940-8133**

*Стаття присвячена визначенню критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. Критеріями сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки визначені: ціннісно-особистісний (показники: сформованість особистісних якостей; вияв ціннісних орієнтацій особистості; усвідомлення значущості професійної діяльності), мотиваційно-функціональний (показники: мотиваційна готовність до здійснення професійної діяльності; ставлення до професійної діяльності; відповідальність за власні дії), діяльнісно-рефлексивний (показники: здатність застосовувати набутий професійний досвід; здатність до рефлексії в оцінці власних дій; самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень). Відповідно до критеріїв та показників визначено три рівні сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників: високий, середній, низький.*

***Ключові слова**: професійна надійність, майбутні офіцери-прикордонники, діагностичний апарат, критерії, показники, рівні сформованості професійної надійності.*

# CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

**S. Serdyuk**

*The article is devoted to determination of criteria, indicators and levels of formation of professional reliability of future officers-border guards in the process of professional. The author believes that the criteria for the formation of professional reliability are the features on the basis of which it is possible to draw conclusions about the levels of this formation, to evaluate the results of the influence of various means. At the same time, the criteria for the formation of professional reliability of future officers-border guards in the professional training are theoretically developed indicators of levels of formation of each of its components.*

*The criteria for the formation of the professional reliability of future officers-border guards in the process of professional training, taking into account the results of theoretical analysis of scientific and pedagogical literature, are as follows: value-personal (indicators: the formation of personality traits, the manifestation of value orientations of the individual, awareness of the significance of professional activity), motivational-functional (indicators: Motivational readiness for professional activity, attitude to professional activity, responsibility for own actions), action Reflexive (indicators: the ability to apply the acquired professional experience, the ability to reflect in the assessment of their own actions, self-esteem of their behavior and the decisions taken).*

***Keywords**: professional reliability, future officers-border guards, diagnostic apparatus, criteria, indicators, levels of formation of professional reliability.*

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існують деякі розбіжності щодо підходів і визначення критеріїв професійної надійності. Уважаємо, це питання розроблене недостатньо, тому ускладнюється оцінювання й контроль за формуванням професійної надійності. Адекватні критерії та

**© С. І. Сердюк**

правильне їхнє використання мають стимулювати організацію, вдосконалення, оптимізацію та інтенсифікацію формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. Це актуалізує розроблення діагностичного апарату дослідження зазначеної проблематики.

Професійна надійність фахівців є предметом вивчення науковців різних галузей. Найбільше досліджень цього феномену здійснено вченими-психологами (О. Євсюков, О. Керницький, М. Корольчук), медиками (Б. Ломов, В. Марищук). Також у технічних, педагогічних, військових науках досліджували питання, пов'язані з формуванням професійної надійності фахівців (Є. Гаркавцев, В. Корнещук В. Сідаш, А. Швець). Висновки та положення зроблені цими та іншими вченими мають велику наукову цінність для з'ясування критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. Але в наукових працях останніх десятиліть не порушувалась проблема визначення діагностичного апарату сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

**Метою статті** є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

Для розроблення діагностичного апарату сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки нами була проаналізована сутність понять «критерії» та «показники» в науково-педагогічній літературі. У педагогічних дослідженнях критерії визначають «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику, визначити рівні та простежити динаміку його розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи [1, с. 49–50].

Існує думка, що критерієм у системному аналізі є інструмент (спосіб) для порівняння альтернатив, тобто будь-яка ознака, значення якої можна зафіксувати кількісно або якісно. Критерій – це об'єктивна міра деякого явища, в нашому випадку – професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності [2].

Основними вимогами до критеріїв, на думку А. Максютова, є: об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, адекватність, адитивність, взаємообумовленість критерію з його показниками.

Під об'єктивністю критерію розуміємо існування досліджуваної ознаки, мірила незалежно від людини, її волі та бажань. Надійність означає, що окрема ознака, критерій має відповідати своєму призначенню, у сукупності обрані критерії мають характеризувати певну властивість загалом. Критерії також мають забезпечувати досягнення мети, а саме: надавати можливість досліджувати та оцінювати рівень сформованості властивості (процес та кінцеві результати дослідження). Простота і зручність виміру передбачають, що при застосуванні конкретного критерію його показники мають вимірювати найпростішими засобами без застосування приладів (анкетування, спостереження, експертна оцінка тощо) або з використанням нескладних, якщо це необхідно. Адекватність, як вимога до критеріїв певної властивості, має забезпечувати їхню еквівалентність, тотожність сутності цього явища, правильність і точність в уявленнях, поняттях, судженнях при дослідженні цього явища, відповідність його природі й змінам, що відбуваються в освітньому процесі. Вимога адитивності надає можливість стверджувати, що загальна ознака властивості, що досліджується, визначається властивостями окремих її складових. Вимога взаємозумовленості критерію з його показниками передбачає наявність для критерія характеристик, показників, параметрів, які забезпечують логічний змістовий опис його окремих сторін [3, с. 60].

Під характеристикою (показником), як правило, розуміють змістовний (якісний) опис окремих сторін досліджуваного явища, а під параметрами – характеристики, які набувають числового вираження (кількісний опис).

Отже, критеріями сформованості професійної надійності є ознаки, на основі яких можна робити висновок про рівні цієї сформованості, оцінити результати впливу різноманітних засобів. Водночас, критерії сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці – це теоретично розроблені показники рівнів сформованості кожного з її компонентів. При їх розробленні ми опиралися підходи до визначення критеріїв та показників, висвітлені в дисертаційних дослідженнях Є. Гаркавцева, Г. Лещенка, В. Корнещук, Д. Малєєва, В.Сідаша та ін.

Так, досліджуючи професійну надійність військовослужбовців при виконанні навчально-бойових завдань, В. Сідаш визначає такі критерії її сформованості: психофізіологічний (працездатність, здоров'я); соціально-психологічний (усталеність, сумісність, спрацьованість); соціально-моральний (сформованість системи моральних цінностей), а також обґрунтовує такі рівні надійності військовослужбовців при виконанні навчально-бойових завдань: а) високий рівень – відносно рівний емоційний фон у діяльності, самостійність, самокритичність, ініціативність, тверезa й раціональна оцінка зовнішніх подій, висока активність і працездатність, точна постановка цілей і задач, висока відповідальність, швидкість і чіткість реагування на всі команди; б) середній рівень – незначні перепади в емоційному фоні в діяльності,

самостійність, самокритичність, незначні помилки в оцінці зовнішніх подій, знижені активність і працездатність, занижене усвідомлення поставлених цілей і задач; в) низький рівень – значні перепади в емоційному фоні у діяльності, сильні емоційні реакції на зовнішні події, неадекватна реакція на вплив несподіваних подразників, підвищена емоційна дратівливість, частий прояв хвилювання, недостатня впевненість у власних силах, низькі активність і працездатність [4, с. 162–164].

Д. Малєєв виділяє у структурі професійної надійності персоналу патрульно-постової служби міліції (ППСМ) змістовні компоненти: ціннісно-смисловий, мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий. Відповідно, критерії оцінки рівня розвитку професійної надійності працівника автор представляє, як якісні характеристики визначених змістовних компонентів професійної надійності працівника ППСМ: ціннісно-смислові, мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові характеристики професійної надійності. Кожна з характеристик має певний рівень розвитку: оптимальний, достатній, критичний, недопустимий [5].

Є. Гаркавцев визначає такі критерії сформованості професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ: особистісно-регулятивний (передбачає сформованість таких професійно важливих якостей, як психічна стійкість та вольові якості особистості (дисциплінованість, самостійність, наполегливість, самовладання, організованість, рішучість, ініціативність); мотиваційний (передбачає наявність позитивного ставлення до обраної професії, усвідомленого прагнення до сумлінного виконання службового обов'язку, адекватний тип професійної мотивації та інші професійні мотиви); знаннєво-операційний (представлений професійними, професійно-психологічними та спеціальними знаннями) [6, с. 58–59].

І. Карчевський для оцінки професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників шляхом використання методу групових експертних оцінок розробив інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний критерії [7].

Водночас, Є. Гаркавцев доходить висновку, що досліджень, присвячених професійній надійності майбутніх працівників ОВС, досить мало [6, с. 58]. Це ж саме можна констатувати щодо досліджень, присвячених професійній надійності майбутніх офіцерів-прикордонників. Тому, особливий інтерес становлять праці вітчизняних дослідників, які виокремлюють критерії сформованості професійної компетентності, професійної придатності та професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності, які мають безпосереднє відношення до професійної надійності.

Так, В. Собко вважає, що критеріями, які дозволяють визначити рівень розвиненості професійної компетентності офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці із застосуванням ділових ігор, відповідно до змісту професійної компетентності офіцерів-прикордонників є: когнітивно-особистісний, функціонально-особистісний, поведінково-діяльнісний. Розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці із застосуванням ділових ігор може виявлятися на високому, середньому і низькому рівнях [8].

Т. Чопик критеріями професійної компетентності вважає такі: емоційно-вольовий (намагання втілити в життя свої здібності, можливості, якості; активізація розумової діяльності (упродовж підготовки та виконання навчально-дослідних завдань, розв'язання складних завдань тощо; інтерес до застосування інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності); когнітивний (уміння планувати обсяги навантажень відповідно до віку, статі та фізичного розвитку особистості; уміння використовувати в навчально-тренувальному процесі основні принципи спортивного тренування; уміння застосовувати одержані знання в своїй практичній діяльності); діяльнісний (уміння оцінювати свою поведінку та приймати рішення з погляду професійної ефективності; уміння застосовувати набутий інтегрований досвід для вирішення навчальних завдань; уміння використовувати понятійний апарат у процесі професійної діяльності; самостійність у застосуванні професійних компетенцій у практичній діяльності) [9, с. 14].

Розглядаючи професійну компетентність офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації засобами дистанційного навчання, А. Машталер пропонує такі критерії її розвитку: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Автор виділяє чотири рівні розвиненості професійної компетентності офіцерів-прикордонників: творчий, продуктивний, реконструктивний, репродуктивний [10, с. 14].

Р. Мішенюк виділяє такі основні критерії розвиненості професійної компетентності в майбутніх магістрів управління органами охорони державного кордону: мотиваційно-особистісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-результативний, автор вважає, що ця властивість може виявлятися на низькому, середньому та високому рівнях [11, с. 14].

З метою виявлення найбільш значущих критеріїв і показників сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників, було проведено опитування серед курсантів першого курсу навчання усіх факультетів. Вони вважають, що такими критеріями є: особистісні якості (стресостійкість, дисциплінованість, відповідальність, витривалість та ін.) – 82,1% опитуваних; позитивне ставлення до професійної діяльності – 74,5% опитуваних; розвинені професійні компетенції – 66,9% опитуваних.

Зважаючи на вищесказане, з урахуванням теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури було розроблено критерії, які дозволяють визначити рівень сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці. Такими критеріями, на нашу думку, відповідно до компонентів професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників, є: ціннісно-особистісний, мотиваційно-функціональний, діяльнісно-рефлексивний.

Нами було уточнено показники для кожного критерію (таблиця 1).

Таблиця 1

*Критерії й показники сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки*

| Критерії | Показники |
|---|---|
| Ціннісно-особистісний | сформованість особистісних якостей;<br>вияв ціннісних орієнтацій особистості;<br>усвідомлення значущості професійної діяльності; |
| Мотиваційно-функціональний | мотиваційна готовність до здійснення професійної діяльності;<br>ставлення до професійної діяльності;<br>відповідальність за власні дії |
| Діяльнісно-рефлексивний | здатність застосовувати набутий професійний досвід;<br>здатність до рефлексіїв оцінці власних дій;<br>самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень |

Показниками ціннісно-особистісного критерію є:

- сформованість особистісних якостей;
- вияв ціннісних орієнтацій особистості;
- усвідомлення значущості професійної діяльності.
- Показниками мотиваційно-функціонального критерію є:
- мотиваційна готовність до здійснення професійної діяльності;
- ставлення до професійної діяльності;
- відповідальність за власні дії.

Показниками діяльнісно-рефлексивного критерію є:

- здатність застосовувати набутий професійний досвід;
- здатність до рефлексіїв оцінці власних дій;
- самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень.

На основі вивчення думок науковців [4–7], аналізу стану сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці і чинників, які впливають на нього, у дослідженні були розроблені та науково обґрунтовані три рівні цієї сформованості: високий, середній, низький.

Для високого рівня сформованості професійної надійності характерним є:

- дуже добре сформовані особистісні якості;
- у діяльності постійно виявляють ціннісні орієнтації особистості;
- глибоко усвідомлює значущість професійної діяльності;
- має високу мотиваційну готовність до здійснення професійної діяльності;
- виявляє позитивне ставлення до професійної діяльності;
- завжди готовий нести відповідальність за власні дії;
- у повному обсязі застосовує набутий професійний досвід;
- в повному обсязі виявляє здатність до рефлексії щодо оцінки власних дій;
- уміло здійснює самооцінку власної поведінки та прийнятих рішень.

Середньому рівню сформованості професійної надійності притаманні такі ознаки:

- достатньо сформовані особистісні якості;
- у діяльності виявляються ціннісні орієнтації особистості, але не завжди;
- усвідомлює значущість професійної діяльності;
- показує достатню мотиваційну готовність до здійснення професійної діяльності;
- часто виявляє позитивне ставлення до професійної діяльності;
- готовий нести відповідальність за власні дії;
- майже завжди застосовує набутий професійний досвід;
- переважно виявляє здатність до рефлексії щодо оцінки власних дій;

- здійснює частково самооцінку власної поведінки та прийнятих рішень.

Низькому рівню сформованості професійної надійності притаманні такі ознаки:

- недостатньо сформовані особистісні якості;
- у діяльності не виявляють ціннісні орієнтації особистості;
- відсутнє усвідомлення значущості професійної діяльності;
- немає мотиваційної готовності до здійснення професійної діяльності;
- виявляє негативне ставлення до професійної діяльності;
- не готовий нести відповідальність за власні дії;
- рідко застосовує набутий професійний досвід;
- невміло виявляє здатність до рефлексії щодо оцінки власних дій;
- рідко здійснює самооцінку власної поведінки та прийнятих рішень.

Рівень сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників оцінювали експерти й робили відповідні висновки. Моніторинг стану сформованості професійної надійності курсантів здійснювався на основі таких принципів, як коректність, простота, адекватність, об'єктивність.

Крім складнощів методичного характеру, були виявлені й проблемні моменти суб'єктивного характеру. Як правило, дослідження в цьому контексті проводилося методом опитування. Опитування курсантів та науково-педагогічного складу включало індивідуальні й групові бесіди, анкетування. На основі опосередкованої оцінки суб'єктивних думок виявлялася загальна оцінна думка з того або іншого питання. Під час анкетування вивчалося бачення науково-педагогічним складом проблем, пов'язаних з формуванням професійної надійності курсантів у процесі фахової підготовки. Уточнювалася суб'єктивна усвідомлена зацікавленість науково-педагогічного складу в забезпеченні успішності формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників, а також виявлялися обставини, що сприяють або перешкоджають цьому процесу.

Анкетування показало, що лише 18% НПС мають високу готовність до участі в процесі формування професійної надійності курсантів; 69% науково-педагогічного складу характеризуються середньою готовністю до здійснення цього процесу і 13% – низькою. Так, більше 43% опитаних уважають, що немає гострої необхідності акцентувати увагу на формуванні професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці і не бачать потреби у власній постійній участі в цьому процесі. Водночас, більше 50% науково-педагогічного складу вважають, що саме науково-педагогічний склад володіє найбільшим потенціалом та можливостями щодо формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників, і може ефективніше їх реалізовувати у фаховій підготовці, особливо на заняттях зі спеціальних дисциплін. Іншим – було важко відповісти.

На основі аналізу стану сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі фахової підготовки, відгуків з військ, даних констатувального етапу експерименту і з урахуванням чинників, що впливають на зазначений процес, ми дійшли до висновку про необхідність розроблення педагогічних умов та моделі формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

Отже, критеріями сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки визначені: ціннісно-особистісний (показники: сформованість особистісних якостей; вияв ціннісних орієнтацій особистості; усвідомлення значущості професійної діяльності), мотиваційно-функціональний (показники: мотиваційна готовність до здійснення професійної діяльності; ставлення до професійної діяльності; відповідальність за власні дії), діяльнісно-рефлексивний (показники: здатність застосовувати набутий професійний досвід; здатність до рефлексії щодо оцінки власних дій; самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень). Відповідно до критеріїв та показників визначено три рівні сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників: високий, середній, низький. Перспективним є дослідження педагогічних умов формування професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці, а також розроблення моделі цього процесу.

## Література

1. Качур М. М. Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства : дис. … кандидата пед. наук / М. М. Качур. – К., 2009. – 186 с.

2. Корнещук В.В. Формування професійної надійності сучасних фахів соціономічної сфери діяльності : [навчальний посібник] / В. В. Корнещук. – Одеса : Видавець Букаєв В.В., 2009. – 110 с.

3. Максютов А. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності : дис. … канд. пед. наук / А. О. Максютов. – Умань, 2014. – 215 с.

4. Сідаш В.В. Чинники професійної надійності військовослужбовців, від яких залежить рівень бойової підготовки, та способи її діагностики / В.В. Сідаш // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. – Вип. 2(24). – 2010, С. 162–164.

5. Малєєв Д. Структура, критерії та показники професійної надійності персоналу патрульно-постової служби міліції (ППСМ) / Матеріали конференції com.ua/pages/view/23. – [Електронний ресурс]. – Назва з екрану.
6. Гаркавцев Є.І. Педагогічні умови формування професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ України : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. І. Гаркавцев. – Харків, 2015. – 292 с.
7. Карчевський І. Психологічний зміст надійності діяльності особистості в особливих умовах / І. Карчевський // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2008. – № 47. – С. 90–94.
8. Собко В. Г. Розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці із застосуванням ділових ігор : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Собко Вадим Григорович. – Хмельницький, 2015. – 22 с.
9. Чопик Т. В. Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Чопик. – Вінниця, 2014. – 20 с.
10. Машталер А. М. Розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації засобами дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ А. М. Машталер. – Хмельницький, 2016. – 20 с.
11. Мішенюк Р. Розвиток професійної компетентності майбутніх магістрів управління органами охорони Державного кордону у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мішенюк Роман Миколайович. – Хмельницький, 2015. – 20 с.

## Reference

1. Kachur M. M. Patriotychne vykhovannya molodshykh shkolyariv zasobamy khudozhn'oho krayeznavstva : dys. … kandydata ped. nauk / Kachur M. M. – K., 2009. – 186 s.
2. Korneshchuk V.V. Formuvannya profesiynoyi nadiynosti suchasnykh fakhiv sotsionomichnoyi sfery diyal'nosti : navchal'nyy posibnyk / V.V. Korneshchuk. – Odesa : Vydavets' Bukayev V.V., 2009. – 110 s.
3. Maksyutov A. O. Patriotychne vykhovannya maybutnikh uchyteliv heohrafiyi v protsesi poshukovoyi turyst·s'ko-krayeznavchoyi diyal'nosti : dys. … kand. ped. nauk / A. O. Maksyutov. – Uman', 2014. – 215 s.
4. Sidash V.V. Chynnyky profesiynoyi nadiynosti viys'kovosluzhbovtsiv, vid yakykh zalezhyt' riven' boyovoyi pidhotovky, ta sposoby yiyi diahnostyky / Zbirnyk naukovykh prats' Kharkivs'koho universytetu Povitryanykh Syl // V.V. Sidash. – Vyp. 2(24). – 2010, S. 162–164.
5. Malyeyev D. Struktura, kryteriyi ta pokaznyky profesiynoyi nadiynosti personalu patrul'no-postovoyi sluzhby militsiyi (PPSM) / Materialy konferentsiyi com.ua/pages/view/23
6. Harkavtsev Ye.I. Pedahohichni umovy formuvannya profesiynoyi nadiynosti maybutnikh pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav Ukrayiny : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ye. I. Harkavtsev. – Kharkiv, 2015. – 292 s.
7. Karchevs'kyy I. Psykholohichnyy zmist nadiynosti diyal'nosti osobystosti v osoblyvykh umovakh / I. Karchevs'kyy // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. – 2008. – # 47. – S. 90–94.
8. Sobko V. H. Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti ofitseriv-prykordonnykiv u fakhoviy pidhotovtsi iz zastosuvannyam dilovykh ihor : avtoref. dys. na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Sobko Vadym Hryhorovych. – Khmel'nyts'kyy, 2015. – 22 s.
9. Chopyk T. V. Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / T. V. Chopyk. – Vinnytsya, 2014. – 20 s.
10. Mashtaler A. M. Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti ofitseriv-prykordonnykiv u systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi zasobamy dystantsiynoho navchannya : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity»/ A. M. Mashtaler. – Khmel'nyts'kyy, 2016. – 20 s.
11. Mishenyuk R. Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh mahistriv upravlinnya orhanamy okhorony Derzhavnoho kordonu u protsesi fakhovoyi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Mishenyuk Roman Mykolayovych. – Khmel'nyts'kyy, 2015. – 20 s.

**УДК 378.147.227**

# СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ АНГЛОМОВНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЧНОЇ ТА БІООРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ

**О.В. Стеченко**

**orcid.org/0000-0001-7899-0153**

*Визначено основні елементи системи засобів педагогічного впливу на формування англомовної компетентності майбутніх лікарів на додипломному рівні підготовки при вивченні ними навчальної дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія». Засвоєння біохімічної англомовної лексики, набуття навичок її використання при вирішенні тестових завдань, ситуаційних задач, розборі клінічних кейсів є елементом підготовчого професійного англомовного занурення, яке полегшує та спрощує процес подальшого набуття майбутніми лікарями англомовної компетентності за змістом спеціальності на старших курсах.*

***Ключові слова:*** *англомовна компетентність, вища медична освіта, біологічна та біоорганічна хімія*

# MODERN ASPECTS OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL ENGLISH PREPARATION FOR FUTURE PHYSICIAN BY STUDYING BIOLOGICAL AND BIOORGANIK CHEMISTRY

**O.V. Stechenko**

*The basic elements of the system of means pedagogical influence on the formation of English competence of the future physician are determined for the undergraduate level of training by studying the discipline «Biological and bioorganic chemistry». Acquisition of biochemical English language vocabulary, skills in its use in solving test and situational tasks, analysis of clinical cases is the element of preparatory professional English-language immersion. This facilitates and simplifies the process of further acquisition of the English competence in the content of the specialty at the senior courses of future doctors training.*

***Keywords:*** *English competence, higher medical education, biological and bioorganic chemistry.*

Сучасний етап розвитку вищої медичної освіти тісно пов'язаний з вирішенням проблеми вдосконалення національної системи підготовки медичних кадрів. У нашій країні на сьогодні при визначенні основних завдань з підвищення якості підготовки майбутніх лікарів маємо враховувати глобалізаційний вплив та дію фактору євроінтеграційних змін. Разом з пошуком найоптимальніших моделей системи надання медичної допомоги змінюються й вимоги як практичної системи охорони здоров'я, так і соціуму загалом, до рівня підготовки лікарів у вищих медичних навчальних закладах.

Ці зміни у 2016 році знайшли своє відображення в розробці та схваленні медичною освітянською спільнотою проектів нових стандартів підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я», в основу концепції яких закладено компетентнісний підхід.

Визначені новими стандартами переліки компетентностей є основними векторами вдосконалення навчальних програм підготовки майбутніх лікарів з дисциплін навчального плану, а також спонукають до пошуків нових шляхів педагогічного впливу на формування як загальних, так і спеціальних фахових компетентностей. Іншомовна компетентність, як одна з ключових, не лише є фактором формування особистості майбутнього лікаря, здатного до саморозвитку та самореалізації на засадах поваги до інших індивідуумів, в т.ч. і представників інших мов та культур, але й значною мірою обумовлює можливості до самоосвіти та успішного виконання професійних завдань.

Окрім того, сучасна українська вища медична освіта має бути такою, яка визнається та може бути застосована в інших країнах, чому мають сприяти запроектовані в нових стандартах очікувані результати навчання майбутніх лікарів. Цей аспект ще більше посилює вагомість опанування іншомовної компетентності при навчанні в медичному виші. Йдеться не лише про здійснення цього під час вивчення дисциплін «Іноземна (англійська) мова» та «Іноземна (англійська) мова (за професійним спрямуванням)», адже на їхнє вивчення упродовж I та II років навчання з загального бюджету аудиторного навантаження відводиться лише 120 годин. Виникає нагальна необхідність формування професійної іншомовної (а особливо – англомовної) компетентності в магістрів медицини при вивченні ними основних природничо-наукових дисциплін та клінічних дисциплін професійної підготовки.

**© О.В. Стеченко**

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування іншомовної компетентності привертає значну увагу науковців. Зокрема, Г. Панасенко, Т. Акопян [3] досліджували особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ). О. Чиханцова [6] вивчала значення іноземної мови за фахом для студентів в процесі оволодіння спеціальністю. Н. Вовчаста [2] висвітлювала основні теоретичні положення концепції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців цивільної безпеки. М. Бобак, О. Колодницька та М. Зуляк [1] описали роль засобів проектних технологій для формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів медичних ВНЗ. Предметом дослідження Л. Русалкіної [4] було використання відеоматеріалів в рамках новітніх технологій формування вмінь англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів. Проте, зважаючи на значний спектр публікацій із проблематики формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, потрібно визнати, що всі вони пов'язані з вивченням іноземної мови та іноземної мови за професійним спрямуванням.

**Мета статті** полягає у визначенні системи аспектів педагогічного впливу на формування іншомовної (англомовної) компетентності майбутніх лікарів при вивченні ними біологічної та біоорганічної хімії.

Варто зазначити, що викладання цієї дисципліни передбачено навчальним планом підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 222 «Медицина» на I та II курсах, одночасно з вивченням «Іноземної мови» (I курс) та «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)» (II курс). Це має полегшити досягнення такого рівня знань з іноземної (англійської) мови, яке уможливить її практичне використання в майбутній професійній діяльності. І тут важливим є застосування англійської мови як інструмента розвитку та вдосконалення професійних навичок як студента, так і у подальшому інтерна та лікаря. Комплексне вирішення цієї проблеми лежить через інтегрування блоку лінгвістичних дисциплін з іншими дисциплінами, зокрема – циклу природничо-наукової підготовки.

І якщо при вивченні «Іноземної мови» та «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)» більше уваги приділяють сфері загальної комунікативної професійної діяльності лікаря з відповідними темами та мовним матеріалом, а також граматиці та орфографії, і формуванню навичок застосування такого матеріалу [3], то під час вивчення дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» проходить формування навичок використання специфічної біохімічної медичної лексики та вирішують дещо інші завдання.

До таких нових завдань щодо формування англомовної комунікативної компетентності при вивченні біологічної та біоорганічної хімії належить:

- опанування нового лексичного матеріалу з біологічної та біоорганічної хімії, стосовно основ метаболізму в нормі та за умов основних патологій, лабораторної клінічної біохімічної діагностики;
- оволодіння фонетичними правилами, правилами граматики та загальною професійною і вузькоспеціалізованою біохімічною лексикою при розв'язанні клінічних кейсів;
- створення підґрунтя для опанування англомовним лексичним матеріалом з інших дисциплін як природничо-наукової, так і клінічної професійної підготовки студентів-медиків;
- створення мотивації до набуття англомовної комунікативної компетентності.

Вирішення цих досить складних завдань при вивченні біологічної та біоорганічної хімії студентами-медиками є можливим при використанні системи засобів педагогічного впливу, в основі якої лежить філософія процесного менеджменту знань (рис. 1).

Таким чином, у структурі системи чітко проглядається цикл Демінга [5], але з особливостями його застосування в царині менеджменту знань, умінь та навичок майбутнього лікаря.

Стосовно планування та розробки цілісної дидактичної системи засобів формування англомовної комунікативної компетентності вітчизняних студентів-медиків при вивченні біологічної та біоорганічної хімії, то передбачено наступні елементи:

1) розробка англомовних лекційних матеріалів (тез лекцій, текстів лекцій, презентацій лекцій);

2) створення методичних вказівок для самостійної роботи студентів (СРС) при їхній підготовці до практичних (семінарських) занять з двомовним словником основних термінів;

3) створення узагальненого українсько-англійського словника біохімічної термінології для студентів-медиків;

4) розробка та впорядкування англомовної бази тестових завдань «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» (з використанням англомовної бази Центру тестування МОЗ України та відкритих джерел «Step 1») до кожного заняття;

5) Використання в методичних вказівках для СРС матеріалів кращих міжнародних англомовних базових підручників з біологічної хімії для підготовки лікарів.

6) розміщення на сторінці кафедри на офіційному веб-сайті університету розроблених та затверджених методичних матеріалів для студентів;

7) перегляд та затвердження тем для індивідуальної самостійної роботи студентів (ІСРС), оновлення вимог щодо їхнього виконання з обов'язком аналізом англомовної наукової та професійної медичної літератури.

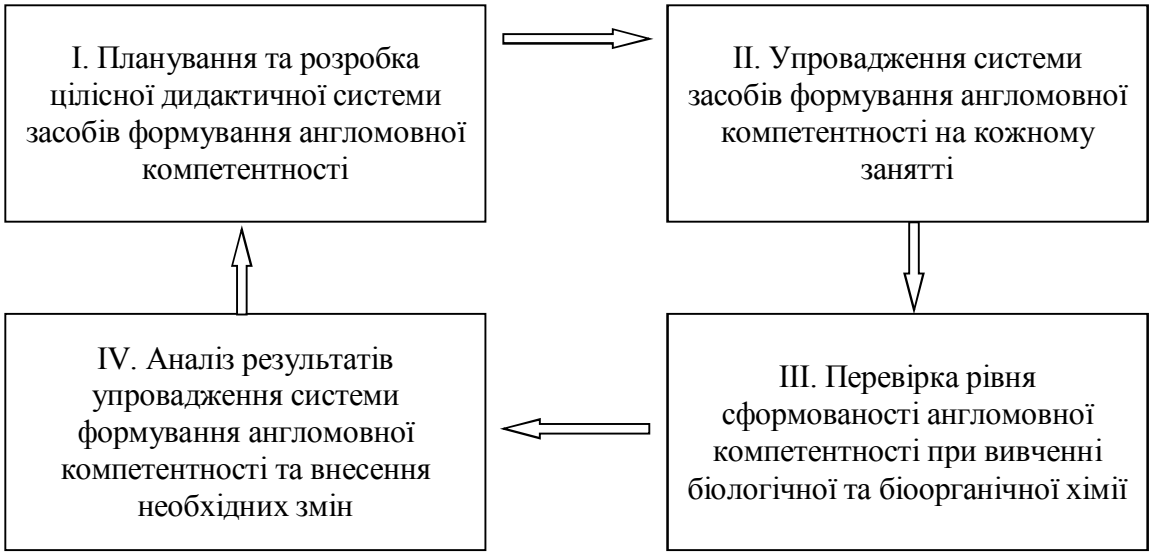



*Рис. 1. Система засобів педагогічного впливу на професійну іншомовну (англомовну) підготовку майбутніх лікарів при вивченні біологічної та біоорганічної хімії.*

Другий етап – упровадження розробленої системи засобів формування англомовної компетентності студентів-медиків на кожному навчальному занятті може бути здійснений шляхом:

1) проведення окремих лекційних занять англійською мовою для вітчизняних студентів;
2) опанування студентами англомовних тез та презентацій лекцій з дисципліни;
3) використання рекомендованих кафедрою англомовних підручників при підготовці до практичних занять;
4) засвоєння англомовних термінів та понять при підготовці до занять за методичними рекомендаціями для СРС з двомовними лексичними словниками;
5) закріплення знання англомовної біохімічної лексики при розборі англомовних тестових завдань при підготовці до практичних занять та на самих заняттях;
6) повторення англомовної біохімічної термінології при підготовці до підсумкового модульного контролю, заліку, іспиту з використанням словника термінів, розробленого кафедрою;
7) інтерактивного тренування з вирішення англомовних біохімічних тестових завдань на спеціальному веб-ресурсі університету;
8) виконання ІСРС з обов'язковим аналізом англомовної наукової літератури та медичних публікацій за заданою темою;
9) написання студентом англомовної наукової публікації за результатами ІСРС;
10) презентування результатів ІСРС під час усної англомовної доповіді на засіданні наукового гуртка з біологічної хімії, на науковій конференції або іншому науковому форумі, відповіді на запитання за темою ІСРС з демонстрацією навиків монологічного та діалогічного мовлення.

Третій етап – перевірка рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності студентів-медиків на кафедрі біологічної та біоорганічної хімії вимагає здійснення таких кроків:

1) підготовка та затвердження кафедрою матеріалів для діагностики рівня сформованості у вітчизняних студентів спеціальності 222 «Медицина» англомовної компетентності при вивченні біологічної та біоорганічної хімії;
2) оцінювання опанування вітчизняними студентами англомовної біохімічної термінології при вирішенні ними відповідних тестових завдань під час поточного контролю на практичних заняттях;
3) використання англомовних тестових завдань з баз «Крок 1» як одного з фрагментів підсумкового модульного контролю, заліку або іспиту;
4) оцінювання рівня володіння біохімічною англомовною лексикою при аналізі результатів виконання СРС;
5) аналіз уміння студентом презентувати (усно, письмово) результати ІСРС як показника рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності.

Четвертий елемент системи педагогічного впливу на опанування майбутніми лікарями англомовної компетентності при вивченні біологічної та біоорганічної хімії – це аналіз результатів упровадження системи засобів формування знань, умінь та навичок використання англомовної лексики й унесення необхідних змін до системи. Реалізується цей елемент через:

1) аналіз результатів складання студентами підсумкового модульного контролю, заліку чи іспиту за англомовним субтестом;

2) обговорення тих тем з біологічної хімії, з яких студенти продемонстрували найбільш сильні та найслабші знання, уміння та навички за результатами англомовного субтесту;

3) унесення коректив до методичного забезпечення викладання тем, з яких студентами продемонстровано найгірший рівень володіння англомовною лексикою з врахуванням кращого досвіду;

4) обговорення на навчально-методичній нараді кафедри результатів аналізу та затвердження змін до навчально-методичних матеріалів з біологічної та біоорганічної хімії.

Таким чином, розроблена система дидактичних та діагностичних засобів професійної англомовної підготовки майбутніх лікарів при вивченні ними біологічної та біоорганічної хімії відповідає основним принципам, визначеним Н. Я. Вовчастою [2]: універсальності, динамічності, результативності, професійної мобільності, наступності, адаптивності та взаємної обумовленості змісту та діяльності.

Так, універсальність передбачає виконання типових, узагальнених завдань студентами з біохімічної діагностики основних захворювань з використанням англомовної термінології, засвоєної в курсі біологічної та біоорганічної хімії. Динамічність англомовної підготовки майбутніх лікарів при вивченні дисципліни враховує як інваріантну складову (удосконалення загальних знань та вмінь з іноземної мови за професійним спрямуванням), так і варіативну (засвоєння особливостей біохімічної англомовної лексики). Принцип результативності формування англомовної компетентності при вивченні біологічної та біоорганічної хімії, як однієї з фундаментальних медико-біологічних дисциплін, дозволяє сформувати наукове підґрунтя для опанування основних клінічних дисциплін майбутніми лікарями для виконання в подальшому ними професійних завдань в англомовному середовищі. А це, у свою чергу, є головним чинником у створенні можливостей для професійної мобільності випускників університету як під час різних за тривалістю стажувань, так і з метою працевлаштування та полегшує процес іншомовного професійного занурення.

Важливою є ієрархічність, певна послідовність вивчення як окремих тем спочатку біоорганічної, а згодом біологічної хімії, так і дисциплін навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю 222 «Медицина» на додипломному рівні підготовки, що відповідає принципу наступності. Ефективність професійної англомовної підготовки студентів-медиків при вивченні біологічної та біоорганічної хімії досягають оптимальним використанням навчального часу для отримання максимального результату завдяки постійному вдосконаленню дидактичних матеріалів відповідно до розробленої згідно процесного менеджменту системи педагогічного впливу.

І, власне, чіткою є узгодженість змісту англомовної біохімічної підготовки, очікуваних результатів навчання та тих видів завдань, які запроектовані кафедрою та виконують студенти при вивченні дисципліни.

Варто зазначити, що вивчення біохімічної англомовної лексики, набуття студентами навичок її використання при вирішення тестових завдань, ситуаційних задач та розборі клінічних біохімічних кейсів можна розглядати як своєрідний елемент підготовчого професійного англомовного занурення. Таке попереднє мовне занурення об'єднує, інтегрує зусилля студентів при засвоєнні ними англійської мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, полегшуючи та спрощуючи процес подальшого опанування англомовної компетентності за змістом спеціальності на старших курсах.

Отже, англомовна компетентність майбутніх лікарів на додипломному рівні підготовки не може оптимально сформуватись лише при опануванні ними англійської мови та англійської мови (за професійним спрямуванням) через незначну кількість навчальних годин, відведених на їхнє вивчення відповідно до затверджених МОЗ України навчальних планів. Стабільний рівень сформованості зазначеної компетентності натомість можливо досягти при вивченні як фундаментальних медико-біологічних дисциплін, так і дисциплін циклу професійної підготовки. Але в такому разі формування англомовної компетентності потребує впровадження системи засобів педагогічного впливу, заснованого на процесному менеджменті знань, подібної до розробленої системи засобів формування англомовної компетентності при вивченні біологічної та біоорганічної хімії.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі результатів упровадження розробленої системи дидактичних та діагностичних засобів формування знань англомовної біохімічної лексики, умінь застосовувати їх у професійному спілкуванні в англомовному середовищі студентами-медиками. А розробка відповідних рекомендацій для фахівців однопрофільних кафедр вищих медичних навчальних закладів України стане корисною для впровадження подібного досвіду з метою покращення формування у випускників англомовної комунікативної компетентності.

**Література**

1. Бобак М.І. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів-медиків засобами проектних технологій / М. І. Бобак, О. Д. Колодницька, М. І. Зуляк // Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні питання якості медичної освіти» 12-13 травня 2016 року, м. Тернопіль. – Т. 2. – С. 83.
2. Вовчаста Н.Я. Теоретичні засади концепції професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільної безпеки / Н. Я. Вовчаста // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2017. – №49. – С. 42-45.
3. Панасенко Г. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів у немовних вищих навчальних закладах / Г. Панасенко, Т. Акопян // Рідна школа. – 2010. – № 1-2. – С. 30-34.
4. Русалкіна Л.Г. Використання новітніх технологій у процесі формування вмінь англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів / Л.Г. Русалкіна // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету.– 2011.– №2.– С.102-105.
5. Ус Г.О. Планування та контроль в університеті в умовах економіки знань / Г. О. Ус // Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту. – 2012. – №2 (12). – С. 52-63.
6. Чиханцова О.А. Чинники ефективного оволодіння іноземними мовами студентами ВНЗ / О. А. Чиханцова // Актуальні проблеми психології. – 2015. – №6. – Т.9. – С.102-109.

**Reference**

1. Bobak M.I. Formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentsiyi u studentiv-medykiv zasobamy proektnykh tekhnolohiy / M. I. Bobak, O. D. Kolodnyts'ka, M. I. Zulyak // Materialy KhIII Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Aktual'ni pytannya yakosti medychnoyi osvity» 12-13 travnya 2016 roku, m. Ternopil'. – T. 2. – S. 83.
2. Vovchasta N.Ya. Teoretychni zasady kontseptsiyi profesiynoyi inshomovnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv tsyvil'noyi bezpeky / N. Ya. Vovchasta // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya : Pedahohika i psykholohiya. – 2017. – #49. – S. 42-45.
3. Panasenko H. Osoblyvosti profesiyno oriyentovanoho navchannya inozemnykh mov studentiv u nemovnykh vyshchykh navchal'nykh zakladakh / H. Panasenko, T. Akopyan // Ridna shkola. – 2010. – # 1-2. – S. 30-34.
4. Rusalkina L.H. Vykorystannya novitnikh tekhnolohiy u protsesi formuvannya vmin' anhlomovnoho dilovoho spilkuvannya maybutnikh likariv / L.H. Rusalkina // Naukovyy visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu.– 2011.– #2.– S.102-105.
5. Us H.O. Planuvannya ta kontrol' v universyteti v umovakh ekonomiky znan' / H. O. Us // Visnyk Skhidnoyevropeys'koho universytetu ekonomiky i menedzhmentu. – 2012. – #2 (12). – S. 52-63.
6. Chykhantsova O.A. Chynnyky efektyvnoho ovolodinnya inozemnymy movamy studentamy VNZ / O. A. Chykhantsova // Aktual'ni problemy psykholohiyi. – 2015. – #6. – T.9. – S.102-109.

**УДК 378.147091.796.85.356.13**

# ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ

**О. В. Татарін**

**orcid.org/0000-0002-1947-6258**

*Стаття присвячено аналізу результатів експериментального дослідження формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу.*

*Автор визначає такі критерії сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу: мотиваційний (показники: ставлення до різних форм фізичної підготовки; усвідомлення важливості заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності; прагнення фахівців прикордонної служби до професійного самовдосконалення; сформованість особистісних якостей (впевненості в собі, відповідальності, вольових якостей, рефлективності, емпатії), когнітивний (показники: обізнаність з формами і способами застосування заходів фізичного впливу; знання про особливості застосування прикордонниками заходів фізичного впливу; знання про особливості розвитку міжособистісної взаємодії, групову динаміку, методи і прийоми впливу на особистість; засади психологічної сумісності; об'єктивність оцінки рівня сформованості готовності застосовувати заходи фізичного впливу), діяльнісний (показники: сформованість фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок; активність у навчанні застосування заходів фізичного впливу молодших колег; уміння передбачення відхилень і труднощів в оперативно-службовій діяльності, оперативного прийняття рішень, комунікації; здатність до критичної оцінки та самовдосконалення навичок застосування заходів фізичного вплив). Розроблено три рівні цієї сформованості: високий, середній, низький.*

***Ключові слова**: фахівці прикордонної служби, критерії, показники та рівні сформованості готовності до застосування заходів фізичного впливу, дослідження, діагностування.*

**© О.В. Татарін**

# DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF THE FACILITATORS OF THE BORDER SERVICE BEFORE THE APPLICATION OF PHYSICAL EFFECTS

**A.Tatarin**

*The article is devoted to the analysis of the results of an experimental study of the formation of the readiness of specialists of the border service to the application of measures of physical impact.*

*The author defines the following criteria for the formation of readiness of the specialists of the Border Guard Service for the application of measures of physical impact: motivational (indicators: the ratio to various forms of physical training, awareness of the importance of measures of physical impact in operational activities, the desire of specialists of the border service to professional self-improvement, the formation of personal qualities in itself, responsibility, volitional qualities, reflectivity, empathy), cognitive (indicators: awareness of the forms and methods of applying physical activity measures; knowledge of the peculiarities of the use of frontier guards of physical activity measures; knowledge of the peculiarities of interpersonal interaction development; group dynamics; methods and techniques of influencing the person; principles of psychological compatibility; objectivity of the assessment of the level of formation readiness to apply measures of physical influence), active (indicators: the formation of physical, special qualities and military-applied motor skills; activity in the study of the use of measures of physical impact of younger colleagues; the ability to predict deviations and difficulties in operational activities, operational decision-making, communication, ability to critically evaluate and self-improvement skills application of measures of physical influence). Three levels of this formation are developed: high, medium, low.*

***Keywords:*** *specialists of the border service, criteria, indicators and levels of formation of preparedness for the use of physical activity measures, research, diagnostics.*

Діагностування сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу – це розпізнання та вивчення істотних ознак цієї готовності, форм її вираження як реалізованих цілей зазначеного процесу. Критеріями сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу є ознаки, на основі яких можна робити висновок про рівні цієї сформованості, оцінити результати впливу різноманітних засобів. Водночас, критерії сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу – це теоретично розроблені показники рівнів сформованості кожного з них.

Існує чимало досліджень, предметом вивчення яких є формування готовності фахівців до певного виду діяльності. Різноманітні аспекти проблеми формування готовності до професійної діяльності фахівців різних сфер висвітлюють у працях А. Вихруща, А. Галімова, О. Діденка, О. Лівшуна, Л. Катревич, О. Коберника, О. Ставицького, С. Стеблюк та інших.

Цікаві підходи до підвищення ефективності формування готовності до професійної діяльності військовослужбовців вміщені в дисертаційних дослідженнях О. Гнидюка (готовність до фізичного самовдосконалення), С. Серховця (готовність до кінологічного забезпечення), О. Старчука (фізична готовність), Ю. Лісніченка, В. Ягупова (готовність до військово-професійної діяльності) та інших.

При підготовці критеріїв та показників сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу ми опиралися на підходи до визначення критеріїв, показників та рівнів, розроблені у працях В. Волошина [1], В. Гащука [2], С. Жембровського [3], О. Миропольської [4], О. Старчука [5], А. Чудика [6] та інших.

**Метою** статті є розроблення та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу.

Поняття «критерій» у науковій літературі розглядають як стандарт, що дозволяє відокремити та порівняти окремі сторони педагогічного об’єкта – процесу або явища. Це поняття використовують для позначення сукупності показників, що дозволяє якісно та кількісно охарактеризувати стан об’єкта вивчення. Критерій (від грецьк. *kriterion* – засіб судження, мірило) – це мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, узята за основу класифікації. Звісно для позначення ступеня сформованості того чи іншого критерію використовують поняття показника, яким позначають якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості чи ознак об’єкта [6, с. 18].

Якісна сформованість, ступінь виявлення критерію виражають у конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є більш широким поняттям, ніж показник, а останній характеризують низкою ознак. Показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявленням суті якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню [7].

Як зазначає Г. Пономарьова, завдяки критеріям спрямовують організаційно-методичні заходи, а також визначають межі можливого для вибору якості й масштабу дій керівника. Критерієм уважається ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності [8, с. 214].

Ми погоджуємося з А. Яруловим [9], який визначає основні ідеї критеріально-орієнтованої діагностики. Інтерпритувавши ці ідеї в контексті процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу, отримаємо:

- зосередження уваги на виробленні індивідуального стилю професійної діяльності кожним фахівцем прикордонної служби;
- орієнтування на ситуацію успіху в професійній діяльності;
- критерії діагностики – це не середньоарифметична характеристика, а те найкраще, що можливе для особистості за відповідних умов, найвища можливість досягнень;
- змістове наповнення методів діагностики функціями прогнозування, моделювання й управління, спрямованими на активізацію фахівців прикордонної служби як суб'єктів процесу формування готовності служби до застосування заходів фізичного впливу.

Критеріально-орієнтована діагностика процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу дає змогу не лише виявити стан його сформованості в певний момент, а й виявити проблеми, окреслити шляхи їхнього вирішення, окреслити програму подальшого розвитку досліджуваного процесу. Така діагностика має за мету вдосконалення методів і форм професійного навчання загалом і також фізичної підготовки задля підвищення ефективності використання заходів фізичного впливу.

Функціями критеріально-орієнтованої діагностики є такі: інформаційна (одержання різного роду відомостей про фахівців прикордонної служби як суб'єктів процесу формування готовності до застосування заходів фізичного впливу та про взаємозалежність ефективності застосування заходів фізичного впливу від розвитку фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок); прогнозування (визначення очікуваних результатів індивідуального вдосконалення фахівцями прикордонної служби фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок); проектування (підбір та розроблення змісту, методів і форм фізичної підготовки; окреслення завдань застосування заходів фізичного впливу, а саме: розвиток і постійне вдосконалення фізичних якостей, що сприяють постійній готовності щодо виконання завдання по охороні та обороні державного кордону та в повсякденному житті; оволодіння навичками із застосування заходів фізичного впливу, використання прийомів рукопашного бою та надання першої медичної допомоги; поліпшення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я й підвищення стійкості організму до дії несприятливих факторів військово-професійної діяльності); експертизи (виявлення відповідності реальних та прогнозованих результатів процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу); управління (активізація діяльності кожного суб'єкту зазначеного процесу).

Досліджуючи підготовку персоналу Прикордонного відомства до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу, А. Чудик [6, с. 18] доходить висновку, що на сьогодні дослідники використовують різні підходи до відбору й обґрунтування критеріїв та показників готовності до професійної діяльності. Ми поділяємо точку зору науковця, що критерії мають відповідати таким вимогам, як:

- об'єктивність – критерій не має бути функцією особистісних характеристик дослідника; складові критерію мають бути такими, щоб їх можна було однозначно оцінювати у системі «так – ні»;
- ефективність – критерій має повно відображати фактори, які впливають на параметр оцінювання;
- надійність та достовірність – критерій має забезпечувати необхідну статистику оцінок.

На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу нами визначено критерії сформованості цієї готовності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), які конкретизовано у комплексі відповідних показників.

Показниками мотиваційного критерію є:

- ставлення до різних форм фізичної підготовки;
- усвідомлення важливості заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;
- прагнення фахівців прикордонної служби до професійного самовдосконалення;
- сформованість особистісних якостей (впевненості у собі, відповідальності, вольових якостей, рефлективності, емпатії).

Показниками когнітивного критерію є:

- обізнаність з формами і способами застосування заходів фізичного впливу;
- знання про особливості застосування прикордонниками заходів фізичного впливу;
- знання про особливості розвитку міжособистісної взаємодії, групову динаміку, методи і прийоми впливу на особистість; засади психологічної сумісності;
- об'єктивність оцінки рівня сформованості готовності застосовувати заходи фізичного впливу.

Показниками діяльнісного критерію є:

- сформованість фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок;
- активність у навчанні застосування заходів фізичного впливу молодших колег;
- уміння передбачення відхилень і труднощів в оперативно-службовій діяльності, оперативного прийняття рішень, комунікації;
- здатність до критичної оцінки та самовдосконалення навичок застосування заходів фізичного впливу.

Водночас, як зазначають науковці, виділення будь-яких критеріїв носить умовний характер, урахувати їх повною мірою та реалізувати в практичній діяльності досить складно через їхнє взаємопроникнення. Тому, у процесі експериментальної роботи увага зверталась на кожний критерій. У своїй сукупності визначені критерії характеризують реально досягнуту грань у формуванні готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу.

На основі вивчення думок науковців [1–2, 6, 10], аналізу стану сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в дослідженні були розроблені та науково обґрунтовані три рівні цієї сформованості: високий, середній, низький.

Для фахівця прикордонної служби з високим рівнем сформованості готовності до застосування заходів фізичного впливу характерним є таке:

- свідомо ставиться до різних форм фізичної підготовки;
- глибоко усвідомлює важливість заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;
- систематично прагне до професійного самовдосконалення;
- добре сформовані особистісні якості (впевненість у собі, відповідальність, вольові якості, рефлективність, емпатія);
- добре обізнаний з формами і способами застосування заходів фізичного впливу;
- виявляє глибокі знання про особливості розвитку міжособистісної взаємодії, групову динаміку, методи і прийоми впливу на особистість; засади психологічної сумісності;
- об’єктивно оцінює рівень сформованості готовності застосовувати заходи фізичного впливу, власний та колег;
- добре сформовані фізичні, спеціальні якості та військово-прикладні рухові навички;
- завжди активний у професійному навчанні молодших колег;
- уміє передбачати відхилення й труднощі в оперативно-службовій діяльності, оперативно приймати рішення, налагоджувати комунікацію;
- виявляє здатність до критичної оцінки та самовдосконалення навичок застосування заходів фізичного впливу.

Для середнього рівня сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу характерними є такі ознаки:

- достатньо свідомо ставиться до різних форм фізичної підготовки;
- переважно усвідомлює важливість заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;
- прагне до професійного самовдосконалення;
- сформовані окремі особистісні якості (впевненість у собі, відповідальність, вольові якості, рефлективність, емпатія);
- частково обізнаний з формами і способами застосування заходів фізичного впливу;
- виявляє базові знання про особливості розвитку міжособистісної взаємодії, групову динаміку, методи і прийоми впливу на особистість; засади психологічної сумісності;
- об’єктивно оцінює рівень сформованості готовності застосовувати заходи фізичного впливу, власний та колег;
- достатньо сформовані фізичні, спеціальні якості та військово-прикладні рухові навички;
- інколи активний у професійному навчанні молодших колег;
- переважно уміє передбачати відхилення й труднощі в оперативно-службовій діяльності, оперативно приймати рішення, налагоджувати комунікацію;
- виявляє здатність до критичної оцінки та самовдосконалення навичок застосування заходів фізичного впливу за допомогою колег та командирів.

Для низького рівня сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу характерними є такі ознаки:

- не завжди свідомо ставиться до різних форм фізичної підготовки;
- не повною мірою усвідомлює важливість заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;
- майже не виявляє прагнення до професійного самовдосконалення;

- особистісні якості (впевненість у собі, відповідальність, вольові якості, рефлективність, емпатія) сформовані слабо;
- слабо обізнаний з формами і способами застосування заходів фізичного впливу;
- виявляє мінімальні знання про особливості розвитку міжособистісної взаємодії, групову динаміку, методи і прийоми впливу на особистість; засади психологічної сумісності;
- не здатний об'єктивно оцінити рівень сформованості готовності застосовувати заходи фізичного впливу, власний та колег;
- фізичні, спеціальні якості та військово-прикладні рухові навички сформовані частково;
- рідко виявляє активність у професійному навчанні молодших колег;
- не уміє передбачати відхилення й труднощі в оперативно-службовій діяльності, оперативно приймати рішення, налагоджувати комунікацію;
- майже не виявляє здатності до критичної оцінки та самовдосконалення навичок застосування заходів фізичного впливу.

Отже, розроблено та обґрунтовано критерії, які дозволяють визначити рівень сформованості готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу. Такими критеріями є: мотиваційний (показники: ставлення до різних форм фізичної підготовки; усвідомлення важливості заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності; прагнення фахівців прикордонної служби до професійного самовдосконалення; сформованість особистісних якостей (впевненості в собі, відповідальності, вольових якостей, рефлективності, емпатії), когнітивний (показники: обізнаність з формами і способами застосування заходів фізичного впливу; знання про особливості застосування прикордонниками заходів фізичного впливу; знання про особливості розвитку міжособистісної взаємодії, групову динаміку, методи і прийоми впливу на особистість; засади психологічної сумісності; об'єктивність оцінки рівня сформованості готовності застосовувати заходи фізичного впливу), діяльнісний (показники: сформованість фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок; активність у навчанні застосування заходів фізичного впливу молодших колег; уміння передбачення відхилень і труднощів в оперативно-службовій діяльності, оперативного прийняття рішень, комунікації; здатність до критичної оцінки та самовдосконалення навичок застосування заходів фізичного вплив). Розроблено три рівні цієї сформованості: високий, середній, низький.

Перспективним є дослідження педагогічних умов розвитку кожного із визначених критеріїв, а також розроблення методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу.

**Література**

1. Волошин В. Д. Система моніторингу рівня сформованості умінь застосовувати спеціальні засоби та зброю майбутніми офіцерами-прикордонниками / В. Д. Волошин // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – Вип. 735. – С. 38–42**.**

2. Гащук В. А. Визначення критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників / В. А. Гащук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія / редкол. : Шахов В. І. (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – Вип. 42. – Ч. 1. – С. 131–135.

3. Жембровський С. М. Методика організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.02 теорія та методика навчання (загальновійськові та військово-спеціальні дисципліни) / С. М. Жембровський. – Хмельницький, 2012. – 20 с.

4. Миропольська О. В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Миропольська Оксана Василівна. – Хмельницький, 2009.– 219 с.

5. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : дис. дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Старчук Олександр Олександрович. – Хмельницький, 2011. – 199 с.

6. Чудик А.В. Методичні рекомендації з підготовки до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. – Хмельницький, 2015. – 113 с.

**7**. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Фіцула М. М. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

8. Пономарьова Г.Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах циклу : дис. … д-ра пед. наук / Г. Ф. Пономарьова. – Сєвєродонецьк, 2016. – 525 с.

9. Ярулов А.А. Критериально-ориентированная диагностика и культура интегративного управления / А.А.Ярулов // Школьные технологи. – 2005. – № 3. – С. 132–148.

10. Сич Р. В. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості вмінь з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників / Р. В. Сич // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вип. 43. – Ч. 1. / редкол.: Шахов В. І. (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – С. 336–341.

## Reference

1. Voloshyn V. D. Systema monitorynhu rivnya sformovanosti umin' zastosovuvaty spetsial'ni zasoby ta zbroyu maybutnimy ofitseramy-prykordonnykamy / Volodymyr Voloshyn // Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu : zb. nauk. prats' : Pedahohika ta psykholohiya. – Chernivtsi : Chernivets'kyy nats. un-t, 2015. – Vyp. 735. – S. 38–42.
2. Hashchuk V. A. Vyznachennya kryteriyiv ta pokaznykiv deontolohichnoyi pidhotovlenosti maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv / V. A. Hashchuk // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya : Pedahohika i psykholohiya / redkol. : Shakhov V. I. (holova) ta in. – Vinnytsya : TOV «Nilan LTD», 2014. – Vyp. 42. – Ch. 1. – S. 131–135.
3. Zhembrovs'kyy S. M. Metodyka orhanizatsiyi samostiynoyi roboty z fizychnoyi pidhotovky ofitseriv viys'kovoho upravlinnya operatyvno-taktychnoho rivnya: avtoref. dys. na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata ped. nauk : 13.00.02 teoriya ta metodyka navchannya (zahal'noviys'kovi ta viys'kovo-spetsial'ni dystsypliny) / S. M. Zhembrovs'kyy. – Khmel'nyts'kyy, 2012. – 20 s.
4. Myropol's'ka O. V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti fakhivtsiv mytnykh orhaniv v umovakh sluzhbovoyi diyal'nosti : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Myropol's'ka Oksana Vasylivna. – Khmel'nyts'kyy, 2009.– 219 s.
5. Starchuk O. O. Metodyka formuvannya fizychnoyi hotovnosti maybutnikh ofitseriv do viys'kovo-profesiynoyi diyal'nosti : dys. dys. … kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Starchuk Oleksandr Oleksandrovych. – Khmel'nyts'kyy, 2011. – 199 s.
6. Chudyk A.V. Metodychni rekomendatsiyi z pidhotovky do zastosuvannya spetsial'nykh zasobiv ta zakhodiv fizychnoho vplyvu. – Khmel'nyts'kyy, 2015. – 113 s.
7. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. posib. / Fitsula M. M. – Kyyiv : Akademvydav, 2006. – 352 s.
8. Ponomar'ova H.F. Systema vykhovnoyi roboty u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh tsyklu : dys. … d-ra ped. nauk / H. F. Ponomar'ova. – Syevyerodonets'k, 2016. – 525 s.
9. Yarulov A.A. Kryteryal'no-oryentyrovannaya dyahnostyka y kul'tura yntehratyvnoho upravlenyya / A.A.Yarulov // Shkol'nыe tekhnolohy. – 2005. – # 3. – S. 132–148.
10. Sych R. V. Vyznachennya kryteriyiv, pokaznykiv ta rivniv sformovanosti vmin' z osobystoyi bezpeky maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv / R. V. Sych // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya : Pedahohika i psykholohiya : zb. nauk. prats'. – Vyp. 43. – Ch. 1. / redkol.: Shakhov V. I. (holova) ta in. – Vinnytsya : TOV «Nilan LTD», 2015. – S. 336–341.


**УДК 371.14**

# РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

**І.Л. Холковська**

*В статті розглядаються умови становлення суб'єктної позиції студентів педагогічного університету, формування у них мотиваційної і інструментальної готовності до попередження та конструктивного вирішення педагогічних конфліктів. Суб'єктність у статті трактується як інтегральна якість особистості, яка проявляється в прагненні і здатності до самовизначення, самодетермінації і саморегуляції поведінки. На основі теоретичного аналізу визначені характеристики студента як суб'єкта освітнього процесу. Суб'єктна позиція майбутніх учителів розглядається як єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів. Встановлені умови формування суб'єктної позиції студентів у процесі їх конфліктологічної підготовки. Розглянуті форми навчальної діяльності, які сприяють становленню суб'єктної позиції студентів. Великі можливості для прийняття студентами самостійних рішень і здійснення самостійного вибору надає педагогічна практика.*

***Ключові слова**: професійна підготовка майбутніх учителів, конфлікт, педагогічний конфлікт, готовність до вирішення педагогічних конфліктів, ціннісно-смислове самовизначення.*

# DEVELOPING A FLAIR TO PROFESSIONAL VALUED-SEMANTIC SELF-DETERMINATION AS CONDITION OF FORMING OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO SOLVING OF PEDAGOGICAL CONFLICTS

**I.L. Kholkovska**

*The article considers the conditions for the formation of the subject position of the students of the pedagogical university, the formation of motivational and instrumental readiness for them to prevent and constructively solve pedagogical conflicts. Subjectivity in the article is treated as an integral quality of a person, which manifests itself in the desire and ability to self-determination, self-determination and self-regulation of behavior. On the basis of theoretical analysis, the characteristics of the student as a subject of the educational process are determined. The subject position of future teachers is seen as a unity of the*

**© І.Л. Холковська**

*motivational-value, cognitive, activity and reflective components. The conditions for the formation of the subject position of students in the process of their conflictological training are established. Forms of educational activity that contribute to the formation of students' subjective position are considered. Pedagogical practice provides great opportunities for students to make independent decisions, make independent choices and assume responsibility for the results of their activities.*

***Keywords**: professional preparation of future teachers, conflict, pedagogical conflict, readiness to the decision of pedagogical conflicts, valued-semantic self-determination.*

У контексті конфліктологічної підготовки майбутніх учителів важливого значення набуває створення умов для розвитку у них здатності до професійного ціннісно-смислового самовизначення, до здійснення вибору своєї позиції в складних професійних ситуаціях, формування вмінь рефлексивного аналізу власних професійних і особистісних якостей, розвитку професійного мислення і здатності долати професійні та особистісні проблеми. На наш погляд, запорукою повноцінної особистісно-професійної самореалізації загалом і успішної конфліктологічної підготовки майбутніх учителів, зокрема, є становлення їх суб'єктної позиції, активного ставлення до професійної освіти. Це пов'язано з тим, що ефективність конфліктологічної підготовки значною мірою залежить від суб'єктної активності майбутніх учителів, спрямованої на оволодіння відповідними компетенціями. Без такої активності неможливо забезпечити особистісно-професійне зростання майбутнього педагога, сформувати у нього мотиваційну й інструментальну готовність до попередження та конструктивного вирішення педагогічних конфліктів. Реалізація цього завдання передбачає створення в педагогічному процесі умов для прояву і розвитку суб'єктної позиції студентів, яка визначає їх пізнавальну активність і становлення як суб'єктів педагогічної діяльності та спілкування.

Суб'єктна позиція майбутнього професіонала як предмет дослідження привертає все більшу увагу представників різних галузей гуманітарного знання. Вона розглядається, зокрема, в контексті досліджень феномену суб'єктності (В. Петровський), компонентів суб'єктного досвіду (А. Осницький), принципів організації освітніх систем, спрямованих на розвиток суб'єктності (В. Давидов, Б. Вульфов, Р. Прозументова, М. Рижков та ін.), а також становлення суб'єктної позиції майбутніх фахівців (О. Богданова, І. Зимняя, Е. Ісаєв, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Т. Фуряєва та ін.).

Відповідно до уявлень сучасної психології, суб'єкт – це людина на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності [1]. Більшістю психологів поняття «суб'єкт» розглядається як суб'єкт діяльності, здатний її ініціювати і творчо перетворювати, а також як суб'єкт життя, здатний вибудовувати стратегію і тактику своєї життєдіяльності [3; 4]. Внутрішня організація суб'єкта містить структури, які забезпечують йому можливість реалізувати себе як творця, організатора і розпорядника власної життєдіяльності: спонукання, орієнтація, планування, організація і спрямування діяльності, її регуляція і способи здійснення тощо.

Значення діяльності для розвитку суб'єкта полягає, перш за все, в тому, що «...в ній і через неї встановлюється дієвий зв'язок між людиною і світом, завдяки якому буття виступає як реальна єдність і відбувається взаємопроникнення суб'єкта і об'єкта» [8, с. 263].

Суб'єктність трактується в психології як загальна характеристика активності особистості, її життєвої самостійності, якості розвитку – «інтегральна якість особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки» [3, с. 266]. Саме на рівні суб'єкта для індивіда відкривається можливість якнайповніше реалізувати себе в спілкуванні і творчій діяльності.

Суб'єкт діяльності – це особистість, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначаючи характер цієї діяльності та спілкування. Процес діяльності одночасно є процесом становлення особистості, оскільки суб'єкт в своїх діях не тільки проявляє себе, але й одночасно формується. «Суб'єкт в своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється; він в них твориться і визначається» [8, с. 106].

У сучасній педагогіці поняття «суб'єкт» розглядається в основному як суб'єкт діяльності, здатний нею оволодіти і творчо її змінювати. Суб'єкт володіє низкою якісних характеристик. Для становлення суб'єкта діяльності, зокрема навчальної, насамперед необхідна його активність, яка є найважливішою особистісною характеристикою. Справжня активність виявляється в діяльності певного типу: усвідомленій, вільній, такій, що емоційно переживається особистістю, породжується внутрішніми спонуканнями, власними потребами та інтересами. У міру становлення все більшого значення набуває процес саморозвитку особистості і більша питома вага належить внутрішнім силам, через які діють зовнішні чинники. Специфічність саморозвитку, самоорганізації суб'єкта полягає в тому, що у процесі становлення активність, яка виникає у відповідь на впливи навколишнього середовища, змінюється власною активністю, спрямованою на реалізацію особистісних цінностей і прагнень [4].

Важливою характеристикою суб'єкта є самостійність. «Самостійність суб'єкта... включає суттєву здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті або інші завдання, цілі, визначати напрям своєї

діяльності» [8, с. 237]. Справжня самостійність передбачає свідому мотивацію й обгрунтованість дій, незалежність від зовнішніх впливів і чужих думок. Активність є необхідною умовою, зовнішньою ознакою прояву і розвитку самостійності, а самостійність, у свою чергу, слугує формою реалізації активності особистості.

У навчальній діяльності суб'єктність студентів виявляється у формі суб'єктної позиції, яка значною мірою визначає особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів. Поняття суб'єктної позиції в психології розглядається як стрижневе системне утворення, що містить у собі рушійну силу психічного розвитку (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. М'ясищев та ін.). У педагогіці суб'єктна позиція визначається як інтеграційна характеристика особистості, що містить усвідомлену сукупність ставлень і виявляється в діяльності та поведінці (Н. Боритко, А. Мудрик, Л. Новікова, А. Трещев та ін.).

**Мета статті:** проаналізувати сутність професійного ціннісно-смислового самовизначення особистості, визначити форми навчальної діяльності, що сприяють становленню суб'єктної позиції студентів як умови набуття готовності до попередження і вирішення педагогічних конфліктів.

Міждисциплінарний аналіз підходів, що сформувалися в науці, дає змогу трактувати суб'єктну позицію студента як систему ціннісно-смислових ставлень до себе, професійної діяльності і соціокультурного оточення, що обумовлюють активність і особистісно-професійний саморозвиток. Більшість дослідників, розглядаючи поняття суб'єктності, акцентує увагу на таких параметрах активності особистості, як внутрішня детермінованість, саморегуляція, творчість, індивідуальність, ініціативність, рефлективність [2].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє потрактовувати суб'єктну позицію як здатність особистості освоювати і творчо перетворювати дійсність, змінювати смислову картину власного внутрішнього світу, вибудовуючи стратегію і тактику власної життєдіяльності [1; 2; 3; 5; 8].

Суб'єктна позиція є рівневою характеристикою студента, тобто з'являється тільки на певному рівні розвитку і визначається балансом процесів екстеріоризації та інтеріоризації, континуумом зовнішнього і внутрішнього. Дослідження свідчать, що розвиток суб'єктної позиції студентів відбувається за умов нарощування суб'єктності і подолання «об'єктності», тобто пасивності і залежності від зовнішніх обставин.

Становлення суб'єктної позиції студента є безперервним динамічним процесом, що визначає рівень його активно-вибіркового, ініціативно-відповідального, конструктивно-перетворювального ставлення до себе і до навчальної діяльності. Цей поетапний, керований процес значною мірою залежить від зміни позиції і ролі викладачів у міру розвитку суб'єктності студентів. Ступені становлення суб'єктності студента у навчальному процесі, на думку Т. Гребенюк, можна дещо умовно представити таким чином: той, кого навчають → той, хто навчається → той, хто навчає. Спочатку студент повинен набути деякого досвіду організації діяльності під керівництвом викладача, потім він самостійно організовує свою діяльність, приймаючи самостійні рішення, здійснює обґрунтований вибір власних дій. На наступних етапах професійної підготовки важливо, щоб студент набув досвіду навчання, організації діяльності інших [4].

Професійне середовище, організований освітній процес є зовнішніми регуляторами по відношенню до внутрішніх психофізичних механізмів життєдіяльності кожного студента. Можливість стати суб'єктом освітньої діяльності реалізується в процесі трансформації зовнішніх регуляторів (норм, правил, цінностей) у внутрішні механізми життєдіяльності студента. Перехід зовнішніх дій у внутрішньоособистісний план відбуватиметься більш успішно, якщо такі дії будуть адекватні рівневим характеристикам розвитку студентів як суб'єктів освітнього процесу. Адекватність означає не просто відповідність характеру, сили, обсягу зовнішніх впливів таким характеристикам, але й посилення параметрів суб'єктності, яке сприяє переведенню майбутнього фахівця на вищий рівень розвитку суб'єктної позиції. Технології суб'єктного навчання студентів можуть і повинні застосовуватися на всіх рівнях професійної підготовки, тактично змінюючись відповідно до динаміки їх індивідуального розвитку.

На основі теоретичного аналізу можна виокремити низку характеристик студента як суб'єкта освітнього процесу: усвідомлення і прийняття цільових установок педагогічного процесу; володіння ключовими компетенціями, прийомами самостійної навчальної діяльності; прагнення до досягнення високих результатів успішності; свідомий розвиток рефлексивності мислення; орієнтація на різнобічний саморозвиток, самовдосконалення, самоорганізацію, саморегуляцію особистості як передумову успішного професійного становлення; цілеспрямована професійна самоосвіта і самовиховання; проектування перспективи професійного зростання і самоствердження; подолання природних труднощів процесу навчання і професійного розвитку; прагнення до творчої реалізації навчально-професійних проектів; активна позиція в оволодінні професійними знаннями і вміннями [6].

Суб'єктна позиція майбутніх учителів є єдністю мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів. Для мотиваційно-ціннісного компоненту значущою є наявність позитивної

стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності, готовності до прояву ініціативи й особистої участі у вирішенні складних ситуацій, що виникають у педагогічній взаємодії; готовності до включення в процес власної освіти, професійної і особистісної самоактуалізації; усвідомлення відповідальності за результати свого навчання. Когнітивний компонент передбачає розвиток практичного професійного мислення, яке дає змогу вирішувати професійні завдання, конструктивно долати вікові, освітні й екзистенціально-особистісні кризи, педагогічні конфлікти, здатність до смислового напруження в процесі навчальної і професійної діяльності. Діяльнісний аспект суб'єктної позиції представлений комплексом компетенцій, необхідних для реалізації професійних завдань, організації продуктивної соціальної і професійної діяльності: прояв ініціативи в професійному становленні, уміння реконструювати власний життєвий досвід, визначення власного місця в освітньому процесі, здатність до пошуку особистісного змісту в навчальній і професійній діяльності. Рефлексивний компонент передбачає вміння налагоджувати конструктивні стосунки з суб'єктами педагогічного процесу; усвідомлення значущості і цінності особистісної участі у вирішенні конфліктів у системі «вчитель-учень»; розуміння суті і динаміки утворення сенсів своєї навчальної і професійної діяльності; виявлення особистісних і професійних недоліків та шляхів їх виправлення; розвиток особистісного і професійного потенціалу; адекватне ставлення до себе як професіонала; усвідомлення шляхів і можливостей професійної і особистісної самореалізації на етапі теоретичної і практичної професійної підготовки [7].

У контексті формування готовності майбутніх учителів до успішного вирішення педагогічних конфліктів суб'єктна позиція студентів характеризується: усвідомленням важливості і прийняттям цілей конфліктологічної підготовки; адекватністю самооцінки готовності до вирішення педагогічних конфліктів, критичністю у ставленні до себе, потребою в самоконтролі; здатністю діяти цілеспрямовано і самостійно; готовністю приймати самостійні рішення і нести відповідальність за їх реалізацію; активністю, ініціативністю і зацікавленістю в засвоєнні стратегій і способів конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях; потребою в професійній самореалізації; здатністю аналізувати власну діяльність, рефлексивно ставитися до своїх дій.

Прояв і розвиток суб'єктної позиції студента залежить від багатьох чинників, перш за все, від його особистісних якостей, соціального досвіду, змісту, складності і новизни діяльності, від складу учасників групової діяльності, їх взаємин тощо.

Важливими передумовами формування суб'єктної позиції студентів у процесі їх конфліктологічної підготовки є:

- роз'яснення важливості для вчителя вмінь конструктивного розв’язання педагогічних конфліктів, формування зацікавленого ставлення студентів до засвоєння конфліктологічних знань і вмінь;
- навчання студентів способів самодіагностики, об'єктивної самооцінки власних можливостей щодо вирішення педагогічних конфліктів;
- включення майбутніх педагогів у процес цілепокладання та планування різних видів діяльності на всіх рівнях (в індивідуальній діяльності, навчальній і позанавчальній роботі, на практиці і в дослідницькій діяльності);
- оволодіння студентами способами проектування власної діяльності;
- надання студентам можливості приймати самостійні рішення і висловлювати власну позицію з питань, які стосуються їх професійної підготовки;
- орієнтація викладачів у процесі організації освітнього процесу на інтереси і потреби студентів, урахування рівня їх готовності до попередження і вирішення педагогічних конфліктів, забезпечення їм можливостей для досягнення успіху в професійному самовдосконаленні;
- створення ситуацій вибору і самовизначення, соціальних і професійних проб;
- залучення студентів до аналізу індивідуальної та колективної діяльності, організація особистісно-професійної рефлексії;
- використання індивідуальних і колективних способів стимулювання творчої активності студентів.

Суб'єктна позиція студентів виявляється і одночасно формується в діяльності, зокрема навчальній. Для майбутніх педагогів необхідно створювати на заняттях такі ситуації, які дають змогу висловлювати свою думку, давати самостійну оцінку подіям, що відбуваються, і явищам, що вивчаються, виражати свою власну позицію. Варто всіляко стимулювати і схвалювати прояв студентами незалежних думок, самостійних рішень, власних роздумів.

Формуванню суб'єктної позиції студентів суттєвою мірою сприяє педагогізація навчальної діяльності, тобто передача низки функцій викладачів самим студентам. Доцільно залучати студентів до проведення фрагментів занять: перевірки домашніх завдань, пояснення нового матеріалу, підготовки і проведення самостійних робіт, формулювання питань, коментування, аналізу, оцінки відповідей. Важливо якомога частіше надавати студентам можливість виконувати роль викладача, що забезпечить набуття професійно

значущих умінь і навичок. На старших курсах студенти можуть виступати організаторами всього навчального заняття.

Значні можливості щодо становлення суб'єктної позиції студентів має проектна діяльність, результатом якої можуть бути авторські продукти спільної або індивідуальної інтелектуальної праці майбутніх педагогів: програми, розробки різних форм виховної роботи з учнями, організації спільної діяльності дітей і батьків, проектування стратегій конструктивної міжособистісної взаємодії з учнями різного віку, різного статусу в учнівському колективі тощо.

Великі можливості для прийняття студентами самостійних рішень і здійснення самостійного вибору, а отже, прийняття на себе відповідальності за результати діяльності надає педагогічна практика. Суб'єктна активність студентів може виявлятися у виборі: бази педагогічної практики; соціальних функцій, що виконуються в період практики; педагогічних засобів, що забезпечують ефективність вирішення поставлених завдань на період практики; стратегій поведінки у складних ситуаціях взаємодії з учнями; індивідуальних практичних завдань з урахуванням власних інтересів і можливостей, рівня розвитку творчих здібностей і підготовленості до конструктивної взаємодії з дітьми; форми звітності за наслідками практики тощо.

Ефективним засобом становлення суб'єктної позиції студентів може стати самостійна робота і дослідницька діяльність, які за своєю суттю мають індивідуальний характер, що дозволяє майбутньому педагогові проявити і розвинути свою суб’єктність. До дослідницької діяльності в галузі педагогічної конфліктології важливо залучати студентів з перших років навчання. При цьому на початку навчання необхідно разом зі студентами визначити тему або проблему, над якою вони цілеспрямовано працюватимуть протягом певного періоду. Доцільно використовувати можливості навчальних занять з усіх педагогічних дисциплін для залучення студентів до дослідницької діяльності в галузі педагогічної конфліктології і забезпечити освоєння ними способів організації дослідження.

Для багатьох студентів важливою сферою прояву власної індивідуальності і розвитку суб’єктності є позааудиторна діяльність, під час якої вони не тільки розвивають свої особистісні якості, але й педагогічні здібності, набувають досвіду, необхідного для вибору конструктивних способів поведінки у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії. На власному досвіді майбутні педагоги вчаться способів налагодження продуктивної співпраці, організації колективної і самоуправлінської діяльності, де кожен студент може проявити себе, висловити свою думку, внести пропозиції в план роботи своєї групи, брати участь у колективному обговоренні якої-небудь проблеми і прийнятті рішення.

Високий рівень суб’єктності студента виявляється в тому, що він на основі даних діагностики, аналізу своїх досягнень, усвідомлення власної професійної позиції здатний скласти і реалізувати індивідуальний план конфліктологічної підготовки.

Прояв і формування суб'єктної позиції студентів істотно залежать від характеру їх взаємин з педагогами. Найбільш сприятливими для цього є такі форми взаємодії, як діалог і співпраця. Діалог передбачає рівність позицій партнерів, шанобливе ставлення взаємодіючих сторін одна до одної, прагнення зрозуміти партнера, стати на його місце, прийти до згоди. Прийняття партнера таким, який він є, повага і довіра, щирий обмін думками дають змогу виробити в результаті схожі позиції, установки, погляди на ту або іншу ситуацію. Педагоги і студенти постійно контактують з приводу різних проблем повсякденного життя й організації навчального процесу. Важливо, щоб викладачі показали зразок справжнього міжособистісного діалогу на прикладі стосунків у педагогічному колективі та взаємодії зі студентами. Правильно побудований діалог забезпечує співпрацю членів навчального колективу.

Співпраця – це спільне визначення цілей діяльності, спільне планування майбутньої роботи, спільний розподіл сил, засобів, предмету діяльності відповідно до можливостей кожного учасника діяльності, спільний контроль і оцінка результатів роботи, а також прогнозування нових цілей і завдань. При цьому важливо не допустити утиску інтересів взаємодіючих сторін, прийти до згоди у спірних питаннях.

Розвиток співпраці між учасниками педагогічного процесу можливий перш за все під час організації навчальної діяльності, коли студенти і викладачі спільно обговорюють проблеми професійної підготовки. Проблеми, що виникають у процесі навчальної діяльності, доцільно обговорювати на заняттях, спільних зустрічах викладачів і студентів, на радах факультету, засіданнях кафедр із запрошенням студентського активу.

Статус особистості як суб'єкта значною мірою визначається рівнем сформованості інтелектуальної сфери, самостійності мислення. А. Брушлинський вивчав мислення як діяльність у співвідношенні з мисленням як процесом. На думку дослідника, процес мислення первинний по відношенню до розумових дій, операцій, які в ньому породжуються, функціонують і розвиваються [1]. З рівнем розвитку самостійності мислення пов'язана можливість проектувати і прогнозувати майбутнє, здатність конструювати і моделювати процеси, формувати стратегію професійної діяльності, будувати адекватний

професійний образ «Я», орієнтуватися в професійній сфері і різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії, в тому числі конфліктних.

Суб'єктність студента виявляється і формується в ситуаціях вибору і прийняття самостійних рішень. Для усвідомлення студентами свого права на самостійні рішення необхідно надати їм можливість обирати: різні за змістом, рівнем складності і творчості завдання та види діяльності під час занять і виконання самостійної роботи у позанавчальний час; форму організації роботи на заняттях (індивідуальну, парну, групову); форми звітності за наслідками вивчення окремих розділів курсу; обсяг і форми домашньої самостійної роботи. На подальших етапах навчання, у міру набуття студентами досвіду навчальної діяльності, формування суб'єктної позиції забезпечується: участю майбутніх педагогів в обговоренні змісту підготовки, варіативної частини програм навчання; можливістю визначати тематику курсів за вибором, форм самостійної роботи; участю у визначенні цілей колективної роботи та своєї власної діяльності на навчальних заняттях, під час вивчення певної теми, курсу; наданням права студентам визначати зміст, обсяг, форму домашнього завдання; можливістю оцінювати свою діяльність, досягнення інших, ефективність використовуваних на заняттях педагогічних засобів. Прояву і розвитку суб'єктності сприяє виконання студентами індивідуальних творчих завдань, організація конкурсів на кращий варіант представлення виконаної роботи і заохочення кращих досягнень.

Цей перелік обумовлює можливість і необхідність становлення суб'єктної позиції студента і програмування навчальної і виховної роботи у вищому навчальному закладі, спрямованої на формування особистості сучасного фахівця як активного суб'єкта, здатного самостійно, творчо здійснювати свою діяльність, усвідомлено керувати нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків.

## Література

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Алетейя, 2003. – 272 с.
2. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
3. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
4. Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Т.Б. Гребенюк, О.С. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-тет, 2000. – 572 с.
5. Петровский А.В. К пониманию творческой активности субъекта / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1994. – 256 с.
6. Пов'якель Н.І. Ціннісні орієнтації у подоланні конфліктних форм поведінки студентів: монографія / Н.І. Пов'якель, Л.О. Котлова. – Умань: Жовтий О.О., 2011. – 143 с.
7. Розум К.В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями / К.В. Розум // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №7. – С. 163 – 170.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

## Reference

1. Brushlinskij A.V. Psihologiya sub'ekta / A.V. Brushlinskij. – M.: Aletejya, 2003. – 272 s.
2. Haluziak V. M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 18. – Vinnytsia, 2006. – S. 212 – 216.
3. Haluziak V. M. Sutnisni oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia # 12. Psykholohichni nauky : Zb. naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – #6 (30). – Ch 1. – S. 262-267.
4. Grebenyuk T.B. Osnovy pedagogiki individual'nosti: Ucheb. posobie / T.B. Grebenyuk, O.S. Grebenyuk. – Kaliningrad: Kaliningr. un-tet, 2000. – 572 s.
5. Petrovskij A.V. K ponimaniyu tvorcheskoj aktivnosti sub'ekta / A.V. Petrovskij. – M.: Pedagogika, 1994. – 256 s.
6. Poviakel N.I. Tsinnisni oriientatsii u podolanni konfliktnykh form povedinky studentiv: monohrafiia / N.I. Poviakel, L.O. Kotlova. – Uman: Zhovtyi O.O., 2011. – 143 s.
7. Rozum K.V. Komponentna struktura hotovnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profiliu do zapobihannia i rozviazannia konfliktiv u navchalno-vykhovnii roboti z uchniamy / K.V. Rozum // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2013. – #7. – S. 163 – 170.
8. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – V 2 t. – T.1. – M.: Pedagogika, 1989. – 328 s.

**УДК 378.091.33-027.22:745(=161.2):376**

# РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТУ «НАРОДНА ЛЯЛЬКА» ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**М.О. Давидюк, Р.К. Байдацький**

*У статті описані шляхи й способи використання традиційної народної української ляльки у виховному процесі інклюзивної школи. Представлена класифікація функцій феномену народної ляльки, розкрита сутність її терапевтичного впливу на дітей шкільного віку, відзначено, що гра з лялькою та її виготовлення сприяють включенню усіх сенсорних систем дитини: візуальної, аудіальної, кінестетичної, полімодальної. Процеси виготовлення ляльки-мотанки сприяють розвиткові дрібної моторики руки, творчої уяви та мовлення. Саморобна лялька дозволяє дитині відчувати себе захищеною при розв'язанні проблем, стимулює розвиток творчого мислення, сприяє адаптації дитини з особливими потребами до інклюзивного навчального середовища.*

***Ключові слова:*** *народна лялька, творчість, розвиток, виховання, арт-терапевтичний підхід, соціальна адаптація дитини, інклюзивний навчальний заклад, інклюзивне освітнє середовище.*

# REALIZATION OF THE PROJECT «A FOLK DOLL» DURING THE PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

**M.O. Davydyuk, R.K. Baidatskyi**

*The article describes the ways and means of using the traditional folk Ukrainian doll in the educational process of the inclusive school. Functions classification of folk doll's phenomenon is disclosed, the nature of its therapeutic effect on children of school age is exposed, it is noted, that play with the doll and its production promote the inclusion of all child's sensory systems: visual, auditory, kinesthetic, poly modal. The process of making folk doll promotes the development of fine motorskills of the hand, imagination and speech. Homemade doll, according to many psychologists, allows the child to feel secure in solving problems, stimulates the development of creative child's thinking.*

***Keywords:*** *folk doll, creation, development, education, art therapeutic approach, social child's adaptation, inclusive educational institution, inclusive educational environment.*

Сучасні діти, світосприйняття яких формується в умовах і посередництвом віртуальної реальності та цифрових технологій, позбавлені в своєму розвитку багатьох факторів, що з давніх-давен сприяли соціалізації дитини, її повноцінному особистісному становленню.

Дитина не може розвиватися без іграшок та гри – це доведено тисячолітньою історією людства. Нажаль сьогодні маленьких діток ледь не з пелюшок починають залучати не до ігор з предметами, відчутними на дотик, а до віртуальних розваг у мобільних і комп'ютерних пристроях. Тим самим втрачається важливий етап осягнення світу малечею – на дотик, на смак, на запах, у дітей формуються хибні уявлення про об'єм, розмір, вагу предметів довколишнього середовища – на екрані планшета чи телефону все виглядає по-іншому. З огляду на це, виразним на часі виявляється звернення до традицій української етнопедагогіки у вихованні дітей, зокрема до традиційної народної ляльки – першого штучно створеного посередника в спілкуванні між дитиною та світом. Традиційна українська народна лялька з прадавніх часів була чи не єдиною найбільш універсальною іграшкою – створені з природних матеріалів лялечки допомогали дитині відтворити суспільні взаємини та виробити власний спосіб поведінки в світі.

Лялька як дитяча іграшка й оберіг родини й роду, як могутній магічний талісман та символ зв'язку між поколіннями, знана в багатьох традиційних культурах, зокрема в Україні [9, с.50]. Ляльки різних народів різняться між собою зовні, зокрема матеріалом, з якого зроблені: кам'яні або дерев'яні, десь глиняні, а ще десь – зроблені з тканини, але суть і призначення ляльки – незмінні, і це споріднює більше, аніж відмінність матеріалу. Чимало вчених – культурологів, мистецтвознавців, етнографів, істориків, психологів – досліджували феномен ляльки у різних соціально-історичних та культурних контекстах. Окрему увагу було звернено на суто народні ляльки, які є уособленнями різних надприродних сил або ж відображеннями незнаної сутності самої людини [4;6]. Вивчення корекційно-педагогічного потенціалу роботи з народною лялькою в інклюзивному середовищі стало предметом розгляду поодиноких наукових розвідок останніх років [1]. Це пов'язане з початковим етапом розбудови системи інклюзивних освітніх послуг, аналіз компонентів і технологій якої ще чекає на своїх дослідників.

**© М.О. Давидюк, Р.К. Байдацький**

Лялька відіграє важливу роль у процесах формування, підтримки й передачі традиції. У багатьох культурах лялька використовується в якості сімейної реліквії, що передається від покоління до покоління (від матері до дочки), у цих випадках вона постає втіленням родових духів. Тому сучасні практики виготовлення та використання в побуті традиційних народних ляльок, відіграючи важливу роль у системі зміцнення соціальних зв'язків і обміну подарунками (традиційна лялька часто використовується в якості подарунка), фактично спрямовані на формування нових традицій. Нині практично в кожному навчальному закладі чи освітній установі відбуваються майстер-класи з народних ремесел, зокрема з виготовлення народних ляльок, ляльки-мотанки, – і це вже стало доброю традицією сучасного національного виховання.

**Мета статті** – представити результати педагогічного проекту, реалізованого студентами, які вивчали дисципліну «Інклюзивна освіта» і проходили педагогічну практику в інклюзивній школі. Проект мав на меті формування естетичних смаків, національного самоусвідомлення молодших підлітків, розкриття особистісного потенціалу кожної дитини, полегшення адаптації дитини з особливими потребами до освітнього середовища.

Не зважаючи на підвищений інтерес сучасників до традиційної української ляльки, зокрема ляльки-мотанки, більшість школярів не усвідомлюють її виняткового значення в українській культурі і не сприймають її як привабливу іграшку. Тому нами було розроблено програму «Магія народної ляльки», реалізація якої дозволить показати історичну цінність традиційної народної ляльки, спонукатиме школярів різного віку до виготовлення їх своїми руками, відкриє можливість використання таких виробів у повсякденному житті – для ігор і подарунків, для допомоги у розв'язанні власних психологічних проблем, для корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають недоліки психофізичного розвитку.

Шкільні психологи відзначають, що учні початкової школи й молодші підлітки мають певні проблеми, пов'язані зі шкільною тривожністю й спілкуванням з однолітками. Діти з нетиповим розвитком, які починають відвідувати інклюзивний навчальний заклад, переживають відчуття тривожності, пов'язане зі сприйманням їх здоровими однолітками, вони можуть бути зациклені на власному зовнішньому вигляді, вони підсвідомо очікують на невдачі в навчальній діяльності, і часто це виливається в невротичні і депресивні стани, які заважають нормальній адаптації дитини до освітнього середовища. Метою реалізованого нами проекту стало завдання навчити молодших підлітків виготовляти народні ляльки-мотанки, формувати всебічно розвинену творчу особистість з високим рівнем національного самоусвідомлення, покращити соціальну адаптацію молодших підлітків з типовим і нетиповим розвитком.

Саме на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку розв'язуються специфічні завдання особистісного розвитку й становлення людини, відбувається інтенсивне засвоєння культурних цінностей, що в подальшому визначатимуть життєві пріоритети особистості. Діти цього віку також цікавляться різного роду засобами магічного впливу (згадаймо героїв підліткової субкультури – Гаррі Потера, дівчаток зі школи Монстр Хай, Хоббітів, фей Вінкс), тому звернення до так званої магічної сили ляльки-мотанки стає гарною альтернативою сучасним фентезі-тенденціям масової культури.

Реалізація нашої програми «Магія народної ляльки» відбувалася в три етапи. На першому, *організаційному,* нами було проведено інформативно-просвітницьку роботу серед дітей (розміщення рекламних оголошень, стендів із зображеннями традиційних народних ляльок та основною історико-культурологічною інформацією про них, вікторину з питань історії української ляльки).Бесіди, що їх проводили студенти-практиканти зі школярами, мали на меті донесення до дітей найважливішої інформації про традиційну ляльку українців. Головне призначення ляльки в давні часи – берегти душу свого власника від зла й нечистих помислів, лялечку-оберіг часом передавали з покоління до покоління, і були ляльки, про які складалися легенди, і потім передавалися від матері до дочки, як священний переказ [6, с.104].У міфах багатьох народів першими людьми були ляльки, створені з глини або дерева, оживлені богами. У спрощеному вигляді цей архаїчний міф простежується і в народних казках, наприклад, в українській казці «Телесик»: чоловік із жінкою, які не мають дітей, роблять ляльку з дерева, колишуть її в колисці, і потім лялька перетворюється на дитину [3, с.17].

Культурологи й етнографи виокремлюють три типи сучасних традиційних народних ляльок: автентичні традиційні вузлові ляльки, що нині зникають; подібні до традиційних (реконструйовані) – сконструйовані завдяки наслідуванню образно-пластичних форм певної місцевості; авторські традиційні ляльки. Основними функціями автентичних ляльок у традиційній культурі були: магічна, обрядово-ритуальна, ігрова. Проте магічна функція, що виникла ще в первісній історії, у процесі культуроґенезу трансформувалася в обов'язковий компонент обрядово-ритуальної функції [9], що засвідчує таку ознаку традиційної ляльки, як зв'язок із сімейними традиціями та обрядовістю.

Лялька як предмет матеріальної культури дитинства, що має виразну етноспецифічну належність, забезпечує засвоєння дитиною найважливіших культурних форм поведінки через гру. Однак у культурі лялька присутня не лише для гри, існують окремі різновиди ляльок, що використовуються для неігрової презентації. На цю подвійність ляльки в культурі як іграшки та моделі звертає увагу Ю. Лотман у статті

«Лялька в системі культури» [4].

Культурним прототипом традиційної ляльки-іграшки виступає антропоморфна фігурка, яка має схематичні, узагальнені ознаки людини, часто ледь пізнавані. Традиційна саморобна лялька, спеціально виготовлена дорослими для дитячої гри, увібрала в себе типові риси обрядової ляльки. Психологічна цінність саморобної ляльки полягає у високому ступені умовності «ляльковго досвіду», у символічності. Нейтральний предмет – травинка, галузка, паличка, кісточка тварини, в якому лише вгадується натяк на іграшку, перетворюється на саморобну ляльку, яка вже має яскраво виражені антропоморфні риси. Примітивність, схематичність окремих частин тіла – обличчя, тулубу, ніг, рук, голови, заборона вимовляти її ім'я стимулюють креативне мислення дитини, спонукають не залишатися в межах шаблону, дозволяють дитині «добудувати» ляльковий образ відповідно до ігрового задуму, мотивують до винайдення нових смислів і способів взаємодії з лялькою.

*На другому – основному – етапі* ми залучили учнів 4-6-х класів до роботи у форматі свого роду тренінгів-майстерень. У рамках цього етапу відбулася серія майстер-класів з виготовлення традиційної народної ляльки-мотанки та були проведені декілька групових творчих вправ із використанням власноруч зроблених дітьми ляльок. Такі вправи включали бесіди з дітьми, розігрування різних життєвих ситуацій за участю ляльки, пошук стратегій подолання проблем за допомогою ляльки, яка набула статусу талісману.

Осмислюючи поведену роботу, зауважимо, що виготовлення ляльки – це завжди процес створення нового персонажа, нової істоти, яку можна одухотворити самому. Цей процес допомагає відчути себе творцем нового життя, що перемагає смерть – у цьому акті актуалізується сакральне й філософське значення саморобної ляльки, а також значний психологічний і виховний потенціал.

Основна ідея занять із використанням ляльок – виготовлення та маніпулювання ляльками. Самодіяльна лялька допомагає автору поділитися з іншими сокровенними глибоко особистими думками. Аналізуючи те, що і як дитина розповідає, кого засуджує, кому співчуває, ким захоплюється, неважко скласти уявлення про саму дитину, її цінності та інтереси, взаємини з оточенням.

Для дитини, яка має проблеми зі здоров'ям, важливо сформувати потрібні компенсаторні механізми, практичні вміння й навики, які дозволять адаптуватися до різних соціальних контекстів – освітнього, громадського, культурного, економічного тощо. Потреба в таких компенсаторних здатностях актуалізується в дитини з нетиповим розвитком, коли вона починає відвідувати масову школу: їй потрібно встановити контакт із однолітками і вчителями, прийняти шкільний режим, виробити власні стратегії опанування навчального матеріалу за умови залучення до різних форм роботи на уроках. Тому участь особливих діток у нашому проекті виявилася надзвичайно корисною для них самих: у створеному нами творчо-ігровому середовищі з використанням різних технологій – як ігрових, так і виховних (інтерактивних прийомів роботи, методик альтернативної комунікації) були змодельовані обставини ситуативно-ділового спілкування, продуктивної взаємодії, оцінювання навчальних досягнень дітей, що відігрувались у «сценках» не по-справжньому, так би мовити «театрально», створюючи атмосферу психологічної безпеки, вкрай важливу, передусім, для особливої дитини, яка має певні побоювання щодо сприйняття себе соціумом. Ігри з саморобними лялькаими, що в деяких «сценках» виконували роль учня або вчителя, переодягання, перевтілення дорослих в ігрових персонажів сприяли невимушеному спілкуванню, зняттю страху перед навчанням у колі здорових однолітків, мотивували до активної участі в житті школи.

Студенти, які проходили практику в інклюзивних класах і брали активну участь у реалізації нашого проекту, відзначали, що спільне (разом із особливою дитиною) моделювання реального та уявного світів за допомогою саморобних лялечок і з використанням інших маркерів ігрового простору сприяє зняттю напруги у спілкуванні з дітьми, страху перед їхніми фізичними особливостями, який на початку практики відчували деякі юнаки і дівчата. Майбутні вчителі виявили також бажання продовжити роботу з дітьми і реалізувати проект зі спільного виготовлення інших корекційно-розвивальних матеріалів – сенсорних книг, скриньок, розвивальних досок (Game Board) тощо.

Взаємодія здорових дітей з особливими дітками сприяє формуванню в перших альтруїзму й гуманності, вони навчаються сприймати нетипових діток як нормальних і повноправних членів суспільства, що є також корисним для розбудови інклюзивного освітнього простору в кожній українській школі – і в цьому ми теж переконалися під час реалізації програми «Магія народної ляльки».

*Третій – підсумковий – етап* роботи передбачав проведення виставки виготовлених школярами традиційних ляльок, написання відгуків про значення нашого проекту до шкільного літопису.

Реалізація проекту допомогла кожному школяреві – учаснику програми «Магія народної ляльки» розкрити власний інтелектуально-творчий потенціал, набути навичок емоційної саморегуляції за допомогою виготовлення ляльки-мотанки і сучасних її версій, сприяла розвитку в дітей тих життєвих навичок, що забезпечують успішне навчання і соціальну адаптацію. Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення впливу занять із використанням народної ляльки на створення сприятливої психологічної атмосфери в умовах інклюзивного навчання.

**Література**

1. Баряева Л.Б. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, В.Е. Демина и др. / Под общ. ред. И.Г. Вечкановой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014. – 208 с.
2. Гребенщикова Л.Г. Основы куклотерапии : Галерея кукол / Л. Г. Гребенщикова – СПб.: Речь, 2007. – 48 с.
3. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова – Москва, 2002. –170 с.
4. Лотман Ю.М. Кукла в системе культуры. – Избранные статьи в трех томах. – Т.1. – Статьи по семиотике и типологии культуры / Лотман Юрий – Таллинн : Александра, 1992. – С. 377-380.
5. Лялькове диво: [Електронний ресурс]. – Режим доступ http://motanka. kiev.ua.
6. Найден О. Українська народна лялька / Олександр Найден. – К. : «Стилос», 2007.– 240 с.
7. Сігінішина Г. Історія виникнення й створення української народної ляльки та її виховні можливості / Г. Й. Сігінішина, Г. М. Абрамович // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 645-649. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_131.
8. Українська народна іграшка. Альбом-каталог / автор-упоряд.: Є. Шевченко, В. Корнієнко. – К. : Народні джерела, 2011. – 96 с.
9. Фіголь Д. І. Українська народна іграшка / Д. І. Фіголь. – Львів, 1994. – 217 с.

**References**

1. Baryaeva L.B. Proektnaya deyatelnost s doshkolnikami v gruppah razlichnoy napravlennosti / L.B. Baryaeva, I.G. Vechkanova, V.E. Demina i dr. / Pod obsch. red. I.G. Vechkanovoy. – SPb.: TsDK prof. L.B. Baryaevoy, 2014. – 208 s.
2. Grebenschikova L.G. Osnovyi kukloterapii : Galereya kukol / L. G. Grebenschikova – SPb.: Rech, 2007. – 48 s.
3. Kozlova S. A. Doshkolnaya pedagogika / S.A. Kozlova, T.A. Kulikova – Moskva, 2002. –170 s.
4. Lotman Yu.M. Kukla v sisteme kulturyi. – Izbrannyie stati v treh tomah. – T.1. – Stati po semiotike i tipologii kulturyi / Lotman Yuriy – Tallinn : Aleksandra, 1992. – S. 377-380.
5. Lyalkove divo: [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostup http://motanka. kiev.ua.
6. Nayden O. UkraYinska narodna lyalka / Oleksandr Nayden. – K. : «Stilos», 2007.– 240 s.
7. SIgInIshina G. IstorIya viniknennya y stvorennya ukraYinskoYi narodnoYi lyalki ta YiYi vihovnI mozhlivostI / G. Y. SIgInIshina, G. M. Abramovich // PedagogIchniy diskurs. – 2013. – Vip. 15. – S. 645-649. – Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_131.
8. UkraYinska narodna Igrashka. Albom-katalog / avtor-uporyad.: E. Shevchenko, V. KornIEnko. – K. : NarodnI dzherela, 2011. – 96 s.
9. FIgol D. I. UkraYinska narodna Igrashka / D. I. FIgol. – LvIv, 1994. – 217 s.

**УДК: 37.013.42**

## ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

**О. С. Московчук**

*У статті розглядається проблема педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності з позицій компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів в освіті, розглянуто зміст поняття «педагогічне забезпечення» формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу, визначено шляхи розвитку в студентів рефлексивних умінь,емпатії, вдосконалення навичок: самопізнання; самоконтролю поведінки та діяльності.*

*Ключові слова: педагогічне забезпечення, соціальна компетентність, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований підходи в освіті, самопізнання, самоконтроль, рефлексія, емпатія.*

## PEDAGOGICAL PROVIDING FORMING SOCIAL COMPETENCE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

**O. S. Moskovchuk**

*The article deals with the problem of pedagogical support for the formation of social competence from the standpoint of competency, activity and personality-oriented approaches in education, the content of the concept of «pedagogical support» of the formation of social competence of students of a higher educational institution is considered, development of reflexive skills, refinement of skills: self-knowledge is determined; self-control of behavior and activities; empathetic acceptance of another person.*

*The main attention is focused on the views of domestic and foreign scientists on the concept of «pedagogical support». The stage of realization of the conditions of pedagogical support for the formation of social competence of students of the pedagogical university is highlighted.*

**© О. С. Московчук**

*Particular attention is paid to enriching the knowledge of students of the pedagogical university about social competence. It is important to create and resolve socio-pedagogical situations built on the principles of dialogue.*

***Keywords:*** *pedagogical support, social competence, competency, activity, personality-oriented approaches in education, self-knowledge, self-control.*

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливого звучання набуває проблема педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу в теорії та освітній практиці. Значення цієї проблеми зумовлене тими докорінними змінами, що дозволяють якісно змінити процес навчання, реалізувати розвивальний потенціал вищого навчального закладу в повній мірі.

Аналіз словниково-довідникової літератури показав, що в загальному значенні слово «забезпечення» означає створення спеціальних умов для здійснення чого-небудь [9].

Розуміння педагогічного забезпечення, представлене в наукових працях С. Харченко, В. Ігнатової, І. Драча, Л. Степанової, С. Харченко, Л. Вольнової та ін., пов'язується зі спеціально створеними педагогічними умовами. Так, В. Ігнатова визначає педагогічне забезпечення як «... сукупність факторів і умов їх розгортання за допомогою спеціальних педагогічних форм, методів, процедур і прийомів з урахуванням критеріїв ефективності їх реалізації» [8]. Л. Степанова трактує педагогічне забезпечення як систему педагогічних заходів або аспектів діяльності, спрямованих на створення оптимальних умов для ефективного досягнення педагогічних цілей і завдань [12]. Ідеї реалізації педагогічного забезпечення через сукупність певних умов мають місце в роботі Л. Вольнової [6]. Визначення поняття «педагогічне забезпечення», таким чином, завжди має на увазі створення сприятливих умов, реалізація яких уможливлює досягнення поставленої мети. П. Горностай, О. Демчук підкреслюють, що педагогічне забезпечення характеризується не тільки наявністю мети, завдань, педагогічних умов, а й методів, прийомів, засобів і етапів його реалізації [6].

Представлені вище визначення роблять правомірним розгляд педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу як сукупності педагогічних умов, реалізація яких вимагає виявлення етапів їх здійснення, формулювання цілей, завдань, а також пошуку форм, методів і засобів досягнення мети кожного етапу. Таким чином, під педагогічним забезпеченням розуміється сукупність педагогічних умов, що реалізуються завдяки впровадженню форм, методів і засобів, які відповідають меті діяльності.

Формування професійно важливих якостей відображає зміни, пов’язані з самовдосконаленням**,** і здійснюється не в умовах пристосування суб'єкта до вимог середовища, а в умовах його постійної творчої активності, спрямованої на перебудову і навколишнього середовища, і самого себе. Варто зауважити, що формування як педагогічне поняття є досить умовним. Завдання педагогічного впливу полягає не в прямому впливі на особистість людини з метою домогтися бажаних результатів, а в створенні необхідних умов для самоінформування і самовиховання, в актуалізації механізмів самопізнання і саморозвитку [5].

**Мета статті:** охарактеризувати педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності з позицій компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів в освіті.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність може формуватися з раннього дошкільного віку. Однак кожен віковий етап має низку особливостей, у тому числі і період професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливий інтерес становить питання формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу.

Об'єктивною передумовою можливості успішного формування соціальної компетентності майбутнього фахівця виступає специфіка даного віку. Студент – молода людина 18-25 років, яка перебуває з погляду періодизації психічного розвитку на стадії пізньої юності (початку дорослості). Цей період характеризується диференціацією емоційних реакцій і способів вираження емоційних реакцій, а також підвищенням самоконтролю, переорієнтацією юнацької свідомості з зовнішнього контролю на самоконтроль. Крім цього, в юності відчувається велика потреба в розумінні іншого і себе іншим, в саморозкритті, що викликається зростанням самосвідомості [6].

Підтвердження правомірності цього припущення є у працях з вікової психології багатьох відомих дослідників, які зазначають, що в юнацькому віці самосвідомість набуває якісно-специфічного характеру. Це пов'язано з необхідністю оцінити якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих прагнень. Актуалізація рефлексії своїх почуттів, переживань, осмислення цілей власного життєвого шляху, характерні для юнацького віку, ведуть до посилення прагнення до самореалізації [6].

Врахування специфіки студентського періоду життя, необхідності формування професійно важливих якостей особистості під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі обумовило формулювання педагогічних умов, що визначають напрями, форми і методи розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до організації освітнього процесу в педагогічному ВНЗ.

Так, компетентнісний підхід (Г. Селевко, Л. Хоружа, І. Зимняя, А. Хуторський та ін.) інтегрує в собі, як зазначає Л. Хоружа, особистісний і діяльнісний аспекти, оскільки має практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість. Наявність знань у певній предметній галузі обумовлює успішність формування та вдосконалення навичок і вмінь, а також досвіду застосування і реалізації знань [14]. Основними ознаками компетентнісного підходу є: 1) виявлення знань, умінь, навичок тільки в реальній дії (на яку впливають чинні мотиви, цілі і наміри), що здійснюється в певній ситуації; 2) наявність когнітивних і некогнітивних компонентів (рухові і розумові навички, знання, мотивація, ціннісні й етичні орієнтації, установки, соціальні та поведінкові компоненти); 3) набуття і розвиток тільки через дії і взаємодію в різних формальних і неформальних освітніх ситуаціях й інститутах; 4) відповідність певному рівню когнітивної складності, заснованому на критичному мисленні, рефлексії і цілісному баченні життя [13].

Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу у ВНЗ орієнтує на засвоєння студентами-майбутніми фахівцями знань і вмінь під час реалізації діяльності, що є моделлю майбутньої професії [6]. Різнорівневі системи завдань, запитань (проблемних, інформаційних) спрямовують студентів на самостійний пошук необхідного знання, застосування його в діяльності. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету повинно, в першу чергу, бути спрямоване на пред'явлення студентам знань про соціальну компетентність, формування у них вмінь отримувати самостійно нові знання про себе та інших людей, оцінювати їх, структурувати і перетворювати у процесі набуття досвіду самостійного прийняття рішень. В цьому випадку об'єктивне знання отримує особистісний сенс, тобто стає власне особистісним знанням, актуалізується.

Під актуалізацією знань про соціальну компетентність розуміється перехід знань і вмінь у процесі спеціального педагогічного впливу з прихованого, латентного стану в явний, чинний. Актуалізація набутих знань передбачає усвідомлення їх через осмислення, обговорення в групі, через представлення отриманих знань в письмовій та усній формах. Осмислення, в свою чергу, веде до змін у ставленні до цього знання і до сфери вмінь.

Дана логіка обумовила необхідність визначення підетапів реалізації першої педагогічної умови – збагачення знань студентів педагогічного університету про соціальну компетентність.

Актуалізація знань студентів про соціальну компетентність забезпечується реалізацією завдань трьох взаємопов'язаних підетапів: отримання знань про соціальну компетентність; усвідомлення цих знань, формування усвідомленого ставлення до отриманих знань.

Активізація особистісного досвіду, особистісних ціннісних орієнтацій і стосунків, як показав аналіз психолого-педагогічних джерел, реалізується шляхом вдосконалення навичок студентів в пізнанні себе і інших людей. Закономірною є взаємозв'язок самопізнання і самовиховання. Самопізнання виступає в якості першого і обов'язкового етапу діяльності по самовихованню, тільки пізнаючи себе, людина починає прагнути до самозміни (А. Петровський, І. Кочетов та ін.). Самопізнання, таким чином, завжди починається з пізнання інших людей, взаємин між людьми і є необхідною умовою зміни ставлення людини до себе, її самовдосконалення.

Своєрідним підсумком самопізнання, як зазначає Л. Вольнова, виступає самооцінка [6].

Самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить в сферу його Я. Найбільш оптимальною для вибудовування позитивної взаємодії є адекватна самооцінка. Адекватну самооцінку можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності. Адекватна самооцінка людиною себе необхідна для включення її у діяльність з самовиховання [6].

Таким чином, результати аналізу наукової літератури, педагогічної теорії і практики показали, що педагогічним засобом зміни ставлення студентів до себе та інших, навичок позитивної взаємодії шляхом отримання нового для себе знання (через пізнання соціальної дійсності, інших людей, самого себе) є самовиховання.

Розгляд самовиховання як особливого типу ставлення людини до самої себе і до навколишнього світу є провідним у наукових працях вітчизняних психологів і педагогів (А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.).

Найбільш продуктивним нам представляється трактування самовиховання з позицій стратегії любові А. Макаренка. Самовиховання визначається автором як необхідна умова життя для людини, яка з любов'ю і небайдуже ставиться до себе і до оточуючих, що є актуальним у соціально-економічних умовах життя людей у сучасному світі. Це визначення дозволяє нам розглядати самовиховання як найважливіший педагогічний засіб зміни ставлення студентів до себе й інших людей [5].

Метою стратегії любові в самовихованні, як зазначає науковець, є, з одного боку, досягнення згоди з самим собою, з іншого боку, – досягнення гармонії з оточенням. Досягнення згоди з самим собою може бути отримано шляхом прийняття самого себе, що передбачає терпимість до неузгодженості між тим, що людина являє собою «тут і тепер», і тим, якою вона повинна бути згідно з її «Я-концепцією».

Самовдосконалення в цьому випадку полягає у виробленні нового мислення про себе і сприйняття самого себе. Досягнення гармонії з оточенням, у розумінні оточення як інших людей, полягає, в першу чергу, в усуненні неконтрольованих емоцій, що заважають згодою у взаємодії з ними [4].

Узагальнюючи положення стратегії любові як основи самовиховання особистості, можна визначити сутнісні характеристики самовиховання як педагогічного засобу зміни ставлення як до себе, так і до іншого: 1) поважливе ставлення до самого себе, засноване на прийнятті себе (своїх позитивних і негативних сторін); позитивне сприйняття самого себе, мислення про себе в позитивному ключі; усвідомлення і прийняття необхідності корекції своєї Я-концепції (Я-образу і самооцінки); 2) шанобливе ставлення до іншої людини, її безоцінне прийняття; 3) самоконтроль негативних емоцій.

Крім цього, умовою формування компетентності будь-якого типу не може бути власне навчальна дія за самою своєю суттю. Цьому відповідає практична дія. «Тільки дія, в результаті якої щось відбувається, може бути основою для формування компетентності» [4].

Для обґрунтування другої педагогічної умови, організації позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій можна спиратись на положення особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Розгляду теоретичних положень особистісно-орієнтованої освіти присвячені наукові праці О. Бондаревської, А. Петровської, І. Беха, В. Серикова, І. Якиманской та ін. Так, О. Бондаревська, вивчаючи педагогічні умови розвитку особистості студентів у системі неперервної освіти, зазначає, що фактором розвитку особистості, що забезпечує умови для прояву можливостей і здібностей студентів, рефлексивних механізмів поведінки, готовності приймати відповідальні рішення, виступає особистісно орієнтована модель освіти [3]. Вчена визначає три основоположні позиції особистісно орієнтованої моделі освіти: розуміння студента як головної цінності в системі освіти; розуміння сутності і призначення освіти як процесу набуття людиною свого образу; зміна позиції викладача у ставленні до студента і самого себе як помічника у становленні і розвитку студента [3].

Основними положеннями особистісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, як відзначають науковці, є те, що взаємодія в особистісно орієнтованій освіті будується на принципах гуманістичної педагогіки, на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і принципів діалогу.

Принципи діалогу є основою етапу усвідомлення студентами знань про соціальну компетентність як професійно значущу якість. Розглянемо, які характеристики даються діалогу в педагогічних і психологічних наукових джерелах.

В. Сериков**,** теоретик особистісно-орієнтованої освіти, визначає діалог як момент самоактуалізації, «прориву особистостей» на зустріч одна одній [11]. Діалог забезпечує можливість занурення в себе з метою пізнання власної відповідності професійним вимогам; усвідомлення власних переживань, пов’язаних з набуттям досвіду практичної діяльності; «проектування» себе відповідно до завдань особистісного росту [11].

Діалог, як підкреслює М. Бахтін, [2] може розглядатися як особлива орієнтація міжсуб’єктних відносин, основою якої виступає рівність сторін щодо процесу осмислення фактів, відносин, оцінок. При цьому, як зазначає вчений, має місце з'ясування ціннісних та смислових позицій один одного, при якому необхідно встати на позицію іншого, при цьому не зрікаючись власних переконань і принципів. Таким чином, націленість освітнього процесу на діалогічність відносин студентів із зовнішнім світом (іншими студентами, викладачем), з самим собою забезпечує реалізацію гуманістичних принципів взаємодії, шанобливе ставлення до іншого і його прийняття, визнання суб'єктивності іншого, тобто його права на подання внутрішньої інтерпретації різних подій, явищ навколишнього світу, своїх суб'єктивних поглядів.

Осмислення педагогічного потенціалу діалогічної взаємодії обумовлює необхідність розробки і створення спеціальних педагогічних ситуацій, побудованих на принципах діалогу, спрямованих на формування навичок студентів у самоконтролі поведінки, вмінь відстоювати власні цілі та інтереси, приймати і поважати суб'єктивність інших людей, забезпечувати реалізацію у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією, тобто регулятивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності. Необхідно підкреслити, що під взаємодією ми розуміємо цілеспрямовано створені педагогічні ситуації, усвідомлення участі в яких веде до змін поведінки, діяльності, відносин і установок учасників цієї взаємодії.

Ситуації взаємодії, що базуються на принципах діалогу, на думку М. Бахтіна, забезпечують:

- унікальність суб'єктів взаємодії і їх принципову рівність;
- відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії;
- взаємну співвіднесеність і доповнення позицій учасників діалогу;
- персональну спрямованість цілей і змісту діалогу [2].

Отже, соціально-педагогічні ситуації, засновані на принципах діалогу, забезпечують орієнтацію кожного студента на необхідність сприйняття і розуміння позицій інших студентів і викладача;

забезпечують рівноцінність кожного з учасників взаємодії; необхідність самоконтролю поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій [7].

У психології самоконтроль трактується як усвідомлення і оцінка суб'єктами власних дій, психічних процесів і станів. Формування навичок довільного самоконтролю передбачає можливість людини усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес [6].

Досить актуалізована дія самоконтролю, як зазначає Л. Вольнова, сприяє тому, що людина володіє собою в різних ситуаціях, несе відповідальність за свої вчинки, за поведінку в цілому.

Самоконтроль студентами поведінки і діяльності в загальному значенні розуміється як здатність студентів утримуватися від первинного спонукання сказати або зробити що-небудь, а потім замінювати імпульсивну поведінку на більш адекватну, якщо думки інших студентів не відповідають їх власним; вміння уникати почуття гніву і безсилля в разі, якщо їх ідеї або діяльність не приймаються іншими учасниками взаємодії, тобто здійснювати самоконтроль поведінки і діяльності таким чином, щоб у взаємодії реалізувався баланс (рівновага) між кооперацією та конфронтацією, приймалися і враховувалися інтереси і думки всіх учасників взаємодії [6].

В процесі взаємодії важливо не тільки забезпечити реалізацію гуманності і адекватності відносин, але, в першу чергу, побудувати стосунки, що сприяють розвитку як самої особистості, так і її оточення. К. Роджерс визначає такі відносини як «допомагаючі» і вважає умовою розвитку і змін особистості іншої людини. Відомий американський психолог-гуманіст розкриває необхідні умови цих відносин, а саме: правдивість і щирість у ставленні один до одного, повне прийняття іншого, бажання розуміти іншу людину, тонка емпатія [10].

Отже, в основі такої взаємодії знаходиться емпатія, емпатійне прийняття іншої людини. Емпатія відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності і є професійно необхідною якістю студентів-майбутніх педагогів. Варто зазначити, що в більшості психолого-педагогічних джерел емпатія трактується як здатність входити в стан іншого, як співпереживання та співчуття (Т. Василишина, Л. Виговська, Г. Михальченко, О. Кайріс та ін.).

Т. Василишина зазначає, що емпатія проявляється в швидкому, порівняно легкому і глибокому проникненні у внутрішній світ суб'єкта взаємодії, в емоційній ідентифікації з ним та в готовності до активної цілеспрямованої спільної діяльності [4].

У спеціальній літературі обґрунтовується можливість формування соціальної компетентності, а також таких її компонентів, як емпатія, через навчання, розширення знань і досвіду під час тренінгів. Доцільність застосування тренінгів та їх елементів у процесі формування соціальної компетентності доведена експериментальним шляхом. Тренінги соціальної компетентності спрямовані на:

- набуття стратегій конструктивної поведінки (тренінг впевненості в собі);
- розвиток умінь самовиховання;
- формування вмінь самоконтролю;
- вироблення навичок позитивної поведінки;
- підвищення стресостійкості та зміцненню психічного здоров'я.

Аналіз наукової літератури з проблеми педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів ВНЗ з позицій компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів в освіті дозволяє зробити такі висновки: розкриття змісту поняття «педагогічне забезпечення» дозволило охарактеризувати теоретичні засади формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу як сукупності педагогічних умов, що реалізуються через педагогічні форми, методи і засоби; з опорою на основні положення компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до організації освітнього процесу у ВНЗ було висвітлено особливості реалізації таких педагогічних умов: збагачення знань студентів-майбутніх педагогів про соціальну компетентність, що передбачає отримання знань про соціальну компетентність; усвідомлення цих знань, формування усвідомленого ставлення до отриманих знань; організація позитивної взаємодії студентів педагогічного університету за допомогою моделювання і вирішення педагогічних ситуацій, побудованих на принципах діалогу, що забезпечують: рівноцінність учасників взаємодії; відмінність і варіативність точок зору кожного з учасників взаємодії, самоконтроль поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій; орієнтація кожного студента на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію поглядів інших суб'єктів взаємодії.

## Література

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 9-19.
2. Бахтин М.М. как философ [Текст] / сост. С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин и др. – М.: Наука, 1992. – 256 с.

3. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-25.
4. Василишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект// Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.16-21.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
6. Вольнова Л. М. Соціальна психологія: формування компетентності майбутнього фахівця: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота». – К. : [б. в.], 2010. – 283 с.
7. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
8. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография [Текст] /В.В. Игнатова. – Красноярск: Издательство СибГТУ, 2000. – 272 с.
9. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) [сост. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – 1 том. – К. : «АКОНІТ», 2006. – 926 с.
10. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] /В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
12. Степанова Л.Ш. Педагогическое обеспечение процесса профессионального самоопределения старшего школьника в образовательном пространстве лицея [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Л.Ш. Степанова. – Чита, 2006. – 22 с.
13. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
14. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія «Психологія. Педагогіка»). – 202 с.

## References

1. Arkhypova S. P. Profesiina kompetentnist i profesiinist sotsialnoho pratsivnyka: sutnist i shliakhy rozvytku / S. P. Arkhypova // Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka. – 2004. – # 2. – S. 9-19.
2. Bakhtin M.M. kak filosof [Tekst] / sost. S.S. Averintsev. Yu.N. Davydov. V.N. Turbin i dr. – M.: Nauka. 1992. – 256 s.
3. Bondarevskaya E. V. Smysl i strategiya lichnostno-oriyentirovannogo vospitaniya / E. V. Bondarevskaya // Pedagogika. – 2001. – № 1. – S. 17-25.
4. Vasylyshyna T.V. Empatiini zdibnosti vchyteliv: psykholohichnyi aspekt// Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 1999. – #5. – S.16-21.
5. Volkova N.P. Pedahohika: Posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. — K.: Vydavnychyi tsentr «Akademiia», 2003. – 576 s.
6. Volnova L. M. Sotsialna psykholohiia: formuvannia kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia: navch. posib. dlia stud. spets. «Sotsialna pedahohika», «Sotsialna robota». – K. : [b. v.], 2010. – 283 s.
7. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
8. Ignatova V.V. Pedagogicheskiye faktory dukhovno-tvorcheskogo stanovleniya lichnosti v obrazovatelnom protsesse: Monografiya [Tekst] /V.V. Ignatova. – Krasnoyarsk: Izdatelstvo SibGTU. 2000. – 272 s.
9. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (u trokh tomakh) [sost. V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko]. – 1 tom. – K. : «AKONIT», 2006. – 926 s.
15. 10. Rodzhers K.R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka [Tekst] / K.R. Rodzhers: Per. s angl. – M.: Izdatelskaya gruppa «Progress». 1994. – 480 s.
16. 11. Serikov V.V. Obrazovaniye i lichnost. Teoriya i praktika proyektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Tekst] /V.V. Serikov. – M.: Izdatelskaya korporatsiya «Logos». 1999. – 272 s.
12. Stepanova L.Sh. Pedagogicheskoye obespecheniye protsessa professionalnogo samoopredeleniya starshego shkolnika v obrazovatelnom prostranstve litseya [Tekst]: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk / L.Sh. Stepanova. – Chita. 2006. – 22 s.
13. Kholkovska I.L. Sotsialna kompetentnist yak umova uspishnoi samorealizatsii osobystosti / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 47. – Vinnytsia, 2016. – S. 63-67.
14. Khoruzha L. L. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: retrospektyvnyi pohliad na rozvytok idei / L. L. Khoruzha // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats – K. : KMPU imeni B.D. Hrinchenka, 2007. – # 7. – (Seriia «Psykholohiia. Pedahohika»). – 202 s.

**УДК 371.113; 37.013.74**

# ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**В.І. Шахов**

**orcid.org/0000-0003-1535-2802**

**В.В. Шахов**

*У статті розглядається формування критичного мислення студентів-майбутніх фахівців з соціальної роботи в сучасних наукових дослідженнях. Здійснено аналіз психолого-педагогічних аспектів цієї проблеми: перший – вивчення проблеми формування критичного мислення особистості студента ВНЗ, другий – підготовка педагогів у системі вищої освіти в руслі досліджуваної проблеми. З'ясовано роль критичного мислення у підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи до подальшого саморозвитку і визначено психологічні механізми та педагогічні умови, що стимулюють формування критичного мислення студентів. Схарактеризовано технологію критичного мислення в підготовці фахівців з соціальної роботи.*

***Ключові слова:*** *критичне мислення, задача, технологія критичного мислення, саморозвиток.*

# FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE FACTORS FROM SOCIAL WORK

**V.I. Shakhov, V.V. Shakhov**

*The article deals with the formation of critical thinking of future students of social work in modern scientific research. The analysis of the psychological and pedagogical aspects of this problem is carried out: the first one is the study of the problem of forming the critical thinking of a student of a university, the second is the training of teachers in the system of higher education in the direction of the problem under investigation. The role of critical thinking in the preparation of future specialists in social work for further self-development and the psychological mechanisms and pedagogical conditions that stimulate the formation of critical thinking of students are identified. The technology of critical thinking in preparation of specialists in social work is characterized.*

***Keywords:*** *critical thinking, problem, technology of critical thinking, self-development.*

Умовою реформування ринку праці є соціально-економічні перетворення, які відбуваються в сучасному світі в різних сферах суспільства. Вони тісно пов'язані з розв'язанням проблем адаптації випускників вишів до умов майбутньої професійної діяльності.

Одним із пріоритетних завдань, що нині постають перед сучасною вищою школою, є отримання не тільки знань і умінь, а й розкриття здібностей кожного студента, виховання особистості, яка буде готова жити у високотехнологічному, конкурентному світі. Концепція модернізації вітчизняної вищої освіти вказує на необхідність підготовки висококваліфікованого фахівця, готового до постійного професійного вдосконалення, що володіє новим критичним мисленням, високою мобільністю, компетентністю, толерантністю. Зазначені вимоги пов'язані з необхідністю розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з соціальної роботи, яке є невід'ємною складовою їх професійної компетентності.

Вивчення державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм вищих навчальних закладів дозволяє виявити виняткову значущість розвитку критичного мислення студентів в період їх навчання у ВНЗ. Крім того, аналіз практичної діяльності фахівців з соціальної роботи також засвідчив значне зростання потреби у вихованні критично мислячої людини.

Формування критичного мислення студентів сучасного ВНЗ дозволить майбутнім фахівцям гнучко адаптуватися в сучасному інформаційному просторі, а вміння зрозуміти й аналізувати інформацію дозволяє досягти цієї мети. У зв'язку з цим, в системі вищої професійної освіти виникає необхідність створення умов для розвитку критичного мислення [8].

Через це актуальною є потреба у формуванні умов для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з соціальної роботи, яке є невід'ємною частиною їх професійної компетентності. Тільки за умови формування критичного мислення майбутніх фахівців з соціальної роботи на високому рівні відбувається в подальшому удосконалення їх професійної діяльності, яка вимагає від випускника ВНЗ самостійності, креативності, володіння навичками ділової взаємодії і співпраці, а також здатності до розв'язання складних соціальних завдань. Сьогодні все більше науковців, педагогів-практиків вищої школи звертаються до ідей формування критичного мислення. Це спонукає до необхідності вибудовувати нову педагогічну систему організації навчання студентів у ВНЗ.

**© В.І. Шахов, В.В. Шахов**

Проведений нами аналіз практики організації навчання у вищих педагогічних навчальних закладах нашої країни засвідчив, що більшість із них продовжує працювати в умовах традиційної парадигми, яка розрахована на запам'ятовування і відтворення матеріалу, формування умінь застосування засвоєного знання в аналогічних ситуаціях. Сучасне ж навчання має носити «проблемний» характер, завдяки якому студенти матимуть можливість самостійно пізнавати і чітко розуміти, для чого це їм потрібно і як отриманими знаннями можна скористатися для розв'язання різноманітних як професійних, так і життєвих проблем.

Студенти – майбутні фахівці з соціальної роботи повинні бути добре підготовлені до подальшого саморозвитку, прагнути до різноманітності способів досягнення цілей, до самостійного прийняття рішень, проявляти креативність і гнучкість мислення.

У зв'язку з цим одним із ключових завдань, яке постає перед сучасною вищою школою, є створення таких умов навчання, що сприяють розвитку високої культури критичного мислення майбутніх фахівців з соціальної роботи, дозволяють розв'язувати проблеми не тільки в професійній, а й в інших сферах соціально-професійної діяльності. Для успішного розв'язання цього завдання необхідно застосовувати сучасні технології, що враховують індивідуальні особливості кожного студента, а також підготувати педагогічні кадри, здатні впровадити сучасні технології навчання критичного мислення.

Для формування вміння мислити критично потрібно, перш за все, визначитися із поняттям «критичне мислення», оскільки дотепер розуміння сутності критичного мислення, його функцій і механізмів функціонування в науковому просторі не мають однозначного потрактування. І все ж, не зважаючи на відсутність єдності у поглядах науковців стосовно визначення поняття критичного мислення, при всьому різноманітті його тлумачень, у його дефініціях завжди можна побачити деяку подібну сутність.

Сучасний американський психолог і педагог Дайана Халперн пропонує таке визначення поняття критичного мислення: «Критичне мислення – це використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату» [7, с. 15].

Постановка задач відіграє винятково важливу роль у житті людини, оскільки за допомогою задач або проблемної ситуації особистість пізнає навколишню дійсність.

У психології та педагогіці існують різноманітні тлумачення поняття терміну задача. На думку Г. Балла, – це «система, до якої обов'язково входять: вихідний предмет задачі і вимоги задачі. У відповідності з першою точкою зору, задачею називають мету, поставлену перед людиною; згідно з другою – ситуацію, що включає в себе як мету, так і умови, в яких вона повинна бути досягнута; відповідно до третьої точки зору, задача – це словесна форма (знакова модель) проблемної ситуації» [1].

Згідно з дослідженнями Л.Л. Гурової, найбільш широке психологічне розуміння поняття задачі, що характеризує спрямованість діяльності людини на певному її проміжку, означає мету, розглянуту відносно засобів, необхідних для її досягнення [5].

Щоб зрозуміти роль задачі у навчанні студента слід відзначити, що навчально-професійна діяльність студента являє собою взаємозв'язок його практичного і теоретичного ставлення до дійсності: її пізнання і перетворення. Таким чином, будь-яка діяльність може бути представлена як синтез загальних і часткових практичних і пізнавальних завдань.

Задача в більш вузькому розумінні пов'язана з пізнавальною діяльністю студента, яка набуває самостійної мети. Якщо студенту потрібно щось зрозуміти, йому необхідно використовувати спеціальні засоби при розв'язанні пізнавальної задачі. Розв'язання пізнавальних задач може бути підпорядковане розв'язанню більш широких практичних завдань, що служать засобом досягнення пізнавального результату [5].

У процесі аналізу особливостей пізнавально-професійних задач, виникають протиріччя при розв'язанні окремих завдань, а саме рішення не завжди може виводитися з умови, оскільки внаслідок невизначеності окремих умов, від студента вимагається певний рівень інтуїції і навіть осяяння. Ситуації з різним ступенем невизначеності стимулюють творчу діяльність студента. При розв'язанні такого роду завдань допускається існування не однієї, а декількох правильних відповідей. Саме з такими задачами стикається студент не тільки в процесі навчання, а й у будь-якій своїй сфері соціально-професійної діяльності, коли умова одна, а правильних відповідей безліч [8].

На думку А.В. Брушлінського, задача виникає з проблемної ситуації, яка пов'язана з нею, але істотно відрізняється від неї. Проблемна ситуація – це ситуація, яка містить певні протиріччя і яка має неоднозначне рішення. Рішення розпочинається з аналізу самої проблемної ситуації і зачіпає процес мислення. Внаслідок цього аналізу виникає задача. Її виникнення означає, що тепер вдалося виділити відоме і невідоме, воно виражається в словесному формулюванні задачі [3].

На думку М.І. Махмутова, задача як дидактична категорія відрізняється від проблеми тим, що вона є формою, немов оболонкою, зовнішнім виразом проблеми [6].

Формування критичного мислення відбувається в ході розв'язання групових завдань в умовах взаємодії педагога і студента, за допомогою спеціальної технології навчання, використання особливих педагогічних засобів, правильного вибору організаційних форм навчання.

Для формування критичного мислення студентів необхідно спеціально створити певні умови. Розглянемо ті психолого-педагогічні умови, які знайшли належну апробацію в умовах ВНЗ.

Найперша умова – це використання інноваційних методів навчання. Серед них, чільне місце посідає проектний метод, за допомогою якого відбувається розвиток творчих здібностей студентів, уміння співпрацювати і взаємодіяти один з одним, з викладачем, уміння слухати і почути, поважати точку зору іншого при прийнятті правильного рішення.

Наступна важлива умова – це моніторинг формування критичного мислення студентів. За допомогою моніторингу визначається рівень ціннісних орієнтацій студента, його інтереси, його ставлення до колективу в цілому і мікрогрупи, його ставлення до навчання і до своїх обов'язків.

Важливою умовою формування критичного мислення є підготовка викладацького складу ВНЗ, зокрема, використання інноваційних методів при роботі зі студентами, використання власного та передового педагогічного досвіду, підвищення рівня кваліфікації, знайомство з сучасними досягненнями педагогічної науки. Викладач в першу чергу повинен сам навчитися мислити критично і навчити цьому студентів. Таке навчання може відбуватися в ході розв'язання командних завдань, коли відбувається передача викладачем студентові знань і досвіду за схемою студент-викладач, викладач-студент, студент-студент через пізнавальну діяльність.

Однією з умов розвитку критичного мислення студентів є продуктивна мотивація. У процесі роботи в команді один член команди здатний передати свою активність іншому студенту, викликаючи у нього зустрічну активність. Процес рефлексії також веде до виникнення мотивації, зокрема, після проведеного заняття у студента виникає усвідомлене прагнення до успіху, бажання виправлення помилок, пошук нових ідей.

Для розвитку критичного мислення студентів в навчальному процесі ВНЗ особлива увага приділяється проблемному навчанню, яке необхідне для розв'язання нестандартних завдань, за допомогою якого процес мислення активується для розв'язання проблемної ситуації. При проблемному навчанні студенти опановують умінням самостійно працювати з навчальним матеріалом, а також розбиратися з різного роду інформацією. Взаємодія викладача зі студентами полягає в тому, щоб постійно розвивати їхній інтерес до пізнання нового, уміння викласти різні точки зору на обговорювану проблему, розкривати протилежність явищ. Творчий компонент навчання повинен бути присутнім на кожному рівні: в процесі викладання нового матеріалу викладачем, під час виконання самостійної роботи тощо.

Тільки за наявності всіх перерахованих вище умов можна сформувати критичне мислення студентів ВНЗ, так як командна форма організації навчання стимулює формування критичного мислення студентів ВНЗ, що підвищує не тільки ефективність навчального процесу, а й рівень загальної і професійної підготовки фахівців, готує їх до роботи в ділових командах.

Критичний стиль мислення – найважливіша стратегія і необхідна умова успішного соціального і професійного функціонування випускника ВНЗ – може бути сформовано в числі інших навчальних дисциплін та на базі психології як невід'ємної складової підготовки студента гуманітарного ВНЗ.

Для успішного навчання в педагогічному ВНЗ необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, а також володіння певним колом логічних операцій тощо. На відміну від фахівців технічного профілю, які живуть, образно висловлюючись, «в світі техніки, математичних формул», фахівці гуманітарного профілю частіше звертаються до соціального та психологічного аналізу явищ і подій. Неодмінною умовою критичного мислення є знання правил логіки, і для студента педагогічного ВНЗ мислити критично означає слідувати цим правилам [4].

Критичне мислення не зводиться до негативних суджень і критики, а передбачає розумний розгляд різноманітності підходів. «Критичне» в даному контексті синонімічне «аналітичному». Критичне мислення – це свого роду спрямоване мислення, оскільки воно спрямоване на отримання бажаного результату. Викладач психології, що працює в рамках технології критичного мислення, повинен добре усвідомлювати, що продуктивною його робота буде в разі, якщо правильно обраний: інформативний матеріал, який сприяє розвиткові критичного мислення; метод (окремий прийом, стратегія) заняття.

Критичне мислення – це точка опори, природний спосіб взаємодії з ідеями та інформацією. Молода людина в сучасному інформаційному суспільстві завжди стоїть перед проблемою вибору інформації. Необхідні вміння не тільки володіти нею, але і здатність критично оцінити, осмислити, застосувати. Отримуючи нову інформацію, студенти повинні навчитися розглядати її з різних точок зору, робити висновки щодо її цінності і точності. На заняттях з психології в педагогічному ВНЗ необхідно залучати

інформацію, завдяки якій студент має усвідомлювати, що вивчення психології найбільшою мірою пов'язане з його особистістю та інтересами, ніж із заданими викладачем прийомами і засобами навчання.

В технології критичного мислення можна виділити такі стадії.

Стадія виклику: якщо студентові запропонувати проаналізувати те, що він уже знає про себе, про психологію інших людей, це створить додатковий стимул для формулювання ним своїх цілей-мотивів.

Стадія осмислення змісту: студенти самостійно продовжують активно конструювати цілі свого навчання. Постановка цілей в процесі знайомства з новою інформацією здійснюється при її накладення на вже наявні знання.

Стадія рефлексії: в процесі рефлексії та інформація, яка була новою, стає присвоєною, перетворюється у власне знання. Рефлексивний аналіз спрямований на з'ясування смислу нового матеріалу, побудову подальшого маршруту навчання. Використання методів і прийомів технології критичного мислення на заняттях з психології сприяє розвитку в студентів навичок і вмінь: працювати зі зростаючою й постійно оновлюваною інформацією в різних галузях знань; використання різних способів інтегрування інформації; постановки запитань, самостійного формулювання гіпотези; розв'язання проблеми; вироблення власної думки на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень; вираження своєї думки (усно і письмово) ясно, впевнено і коректно по відношенню до партнерів по спілкуванню; аргументування своєї точки зору і врахування точки зору інших; здатність самостійно організовувати своє навчання (академічна мобільність); брати на себе відповідальність; брати участь у спільному прийнятті рішення; вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми; вміння співпрацювати і працювати в групі тощо.

Крім того, механізм критичного мислення включає розумові операції, що визначають процес міркування та аргументації: постановка мети, виявлення проблеми, висунення гіпотез, наведення аргументів, їх обґрунтування, прогнозування наслідків, прийняття або неприйняття альтернативних точок зору. Він включає здатність застосовувати базові інтелектуальні вміння (знання і розуміння) для синтезу, аналізу та оцінки складних і неоднозначних ситуацій і проблем. Сюди можна віднести вміння виявлення проблеми, з'ясування ситуації, аналіз аргументації, всебічного вивчення питання, розробки критеріїв для оцінки рішень і надійності джерел інформації, щоб уникнути узагальнень.

Для прикладу важливості психологічного знання в практичній комунікації між викладачем і студентами, звернемо увагу на відмінності між рефлексивним і нерефлексивним слуханням як різновидами комунікативної стратегії активного слухання і засобу розвитку критичного мислення. Це важливо враховувати при організації навчального процесу.

Нерефлексивне слухання (якщо співрозмовник говорить багато, емоційно): мовчки підтримуємо співрозмовника (позою, поглядом, мімікою тощо) або словами «Розумію, так, я слухаю…».

Рефлексивне слухання (людина хоче почути нашу думку, оцінку, отримати підтримку): висловлюємо своє розуміння проблеми, запитаннями намагаємося уточнити те, що почули, висловлюємо співрозмовнику співчуття, поділяємо його точку зору.

Прийоми нерефлексивного слухання:

- стримувати себе у спробах перервати співрозмовника;
- дати можливість (час) вільно висловитися партнеру;
- не відвертати увагу від співрозмовника і теми розмови;
- заздалегідь не налаштовувати себе на нецікаву бесіду;
- зосередитися на розумінні того, про що говорять;
- спокійно реагувати на висловлювання співрозмовника.

Прийоми рефлексивного слухання:

- уточнення думок того, хто говорить;
- перефразування висловлення, зберігаючи первинний його смисл;
- резюмування – зробити короткий висновок із розповіді;
- повторення останньої фрази розмови.

Таким чином, під час навчання психології розвиток критичного мислення можна розглядати як один із чинників формування комунікативної компетенції фахівця з соціальної роботи.

Формування критичного мислення лежить в основі роботи з навчальною інформацією в найширшому розумінні, тобто при оволодінні і практичному використанні різних видів навчально-професійної діяльності.

Оскільки основною метою навчання психології є аналіз психологічних феноменів, а основним джерелом мотивації, тобто джерелом мислення, є протиріччя або проблемна ситуація, то навчальний матеріал повинен мати проблемний характер. При цьому навчальний процес повинен бути організований так, щоб у студентів було постійне бажання висловитися, виразити свою точку зору, свою думку. Це дає можливість особливу увагу приділяти змісту, тобто роботі думки, і дозволяє не просто засвоювати знання,

але самостійно досліджувати проблему і в ході пошуку рішень самостійно здобувати знання. Уміння формулювати проблему, знаходити відповіді на поставлені питання, залучаючи додаткову інформацію, формувати власну позицію з того чи іншого питання, підкріплюючи її аргументами і самостійно знайденими фактами, робити висновки є метою проблемного навчання, а це і є не що інше, як уміння критичного мислення, без володіння якими неможливо вирішити жодну проблему. Робота над проблемою передбачає також спілкування в колективі, оскільки в умовах проблемного навчання основний акцент робиться на самостійну роботу учнів в групах співробітництва, тому що в процесі роботи учасники обмінюються знаннями, досвідом, ідеями, отриманою інформацією і в результаті приходять до спільного рішення.

Таким чином, розвиток критичного стилю мислення у студентів – майбутніх фахівців з соціальної роботи на заняттях з психології сприяє не тільки формуванню комунікативної компетенції, а й розширенню професійних компетенцій для ефективного розв'язання соціальних, наукових і практичних проблем.

**Література**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография / И.Е. Брякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 380 с.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский // Педагогика и психология. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
4. Данилов М.А. Теория познания и процесс обучения / М.А. Данилов // Советская педагогика.– 1968.– №1.– С.84-104.
5. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 327 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов // Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Науч. изд-во Большая Российская Энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 197– 198.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.:Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
8. Шахов В.І. Психологічні технології підготовки фахівців соціономних професій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 49 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С.183-190.

**References**

1. Ball G.A. Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt / G.A. Ball. – M.: Pedagogika, 1990. – 184 s.
2. Bryakova I.E. Formirovanie kreativnoj kompetentnosti studentov-filologov pedagogicheskogo vuza: monografiya / I.E. Bryakova. – Orenburg: Izd-vo OGPU, 2010. – 380 s.
3. Brushlinskij A.V. Psihologiya myshleniya i problemnoe obuchenie / A.V. Brushlinskij // Pedagogika i psihologiya. – M.: Znanie, 1983. – 96 s.
4. Danilov M.A. Teoriya poznaniya i process obucheniya / M.A.Danilov // Sovetskaya pedagogika.– 1968.– № 1.– S. 84-104.
5. Gurova L.L. Psihologicheskij analiz resheniya zadach / L.L. Gurova.– Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1976.–327s.
6. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie / M.I. Mahmutov // Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M.: Nauch. izd-vo Bol'shaya Rossijskaya EHnciklopediya, 1999. – T. 2. – S. 197– 198.
7. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya. – SPb.:Izd-vo «Piter», 2000. – 512 s.
8. Shakhov V.I. Psykholohichni tekhnolohii pidhotovky fakhivtsiv sotsionomnykh profesii // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 49 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S.183-190.

**УДК 37.3.091.33 – 027.22:[37.015.31:177.9]**

## ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ

**Ж. І. Кушева**

*У даній статті розглядаються психокорекційні форми роботи з дітьми дошкільного віку, та створення відповідних педагогічних умов формування комунікативного спілкування у дошкільному навчальну закладі. Звернення до даної теми, обумовлено недостатністю вивчення проблеми розвитку та корекції комунікативної сфери дітей дошкільного віку у теорії та практиці вітчизняної дошкільної психології, а також важливою соціально-педагогічною значимістю досліджуваної проблеми. Одним з найефективніших способів подолання труднощів у комунікативному спілкуванні дітей дошкільного віку є формування почуття єдності з іншими.*

***Ключові слова**: комунікативне спілкування, форми корекційної роботи, педагогічні умови, діти дошкільного віку, дошкільний заклад.*

**© Ж. І. Кушева**

# PSYCHO-CORRECTIVE WORKING WITH THE CHILDREN OF PRIMARY AGE WITH DISABILITIES OF COMMUNICATIVE SPHERE

**Zh. I. Kusheva**

*This article examines the psycho-correction forms of work with children of preschool age and the creation of appropriate pedagogical conditions for the formation of communicative communication in a pre-school educational institution. The reference to this topic is due to the inadequate study of the problem of development and correction of the communicative sphere of preschool children in the theory and practice of domestic preschool psychology, as well as the important socio-pedagogical significance of the problem under study, because the number of preschool children with emotional and behavioral disorders has increased significantly, which complicates communication, interaction of the child with others, negatively affects the formation of her cognitive activity, and in the future – an obstacle to effective mastering of the school curriculum. One of the most effective ways of overcoming difficulties in communicative communication among preschool children is to create a sense of unity with others.*

***Keywords**: communicative communication, forms of correctional work, pedagogical conditions, children of preschool age, preschool institution.*

Дошкільний вік – важливий етап у розвитку дитини. Це період, коли діти засвоюють суспільні норми і правила поведінки, будують взаємини з дорослими та однолітками. Процес соціалізації у багатьох протікає нелегко, зростає відсоток дітей, які відрізняються підвищеним рівнем занепокоєння, невпевненості в собі, емоційної нестійкості. Ця категорія дітей потребує особливого підходу та психологічної допомоги.

Актуальність звернення до даної теми, обумовлена недостатністю вивчення проблем розвитку та корекції емоційно-поведінкових порушень дітей дошкільного віку в теорії та практиці вітчизняної дошкільної психології та педагогіки, а також важливою соціально-педагогічною значимістю досліджуваної проблеми, бо значно зросла кількість дошкільників з емоційно-поведінковими порушеннями, що ускладнює спілкування, взаємодію дитини з оточуючими, негативно впливає на формування її пізнавальної діяльності, а в майбутньому – перешкодою щодо ефективного засвоєння шкільної програми.

Також актуальною проблемою сьогодення є вивчення особливостей спілкування між сучасними дітьми та їх емоційно-соціальних орієнтирів. Усе частіше спостерігається порушення комунікативних функцій сучасних дітей, головною ознакою яких є замкнутість, конфліктність, підвищена збудливість, агресія тощо. Агресія часто зустрічається у дітей дошкільного віку і є своєрідною реакцією дитини на незадоволення власних потреб. Також, сучасним дітям дуже складно тримати себе в руках та контролювати власну поведінку, тому їх зовсім не турбує моральний аспект своїх дій.

Неодноразове досягнення дитиною успіху за допомогою ворожих, насильницьких методів, призводить до втрати нею інтересу щодо засвоєння інших, більш конструктивних методів власної поведінки. Основними причинами виникнення агресії у дітей дошкільного віку є: недостатня сформованість довільної регуляції, індивідуальні особливості темпераменту, специфіка спілкування та стиль виховання у сім'ї. Все це є наслідком недостатнього, а іноді недоцільного виховання дітей. Тож наше завдання полягає у тому, щоб допомогти дитині розвивати власні комунікативні навички, формувати адекватну самооцінку й упевненість у собі.

Для формування комунікативного спілкування вихованця дошкільного навчального закладу необхідно створити відповідні педагогічні умови. Розглянемо систему педагогічних умов, які сприяють не тільки формуванню комунікативного спілкування дітей, але і його поліпшенню.

По-перше, це організаційно-управлінський рівень:

- вдосконалення системи управління дошкільною освітньою установою, підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- створення комфортного психологічного мікроклімату у дошкільній освітній установі;
- готовність педагогічного колективу до формування комунікативного спілкування дітей;
- організація виховного-освітнього простору і розвиваючого середовища дошкільного навчального закладу, що сприяє поліпшенню комунікативного спілкування дошкільнят;
- соціальне партнерство педагогів і батьків при формуванні комунікативного спілкування дітей.

По-друге, це методичний рівень:

- розробка моделей занять, що сприяють формуванню комунікативного спілкування дошкільнят;
- розробка системи роботи дошкільного навчального закладу щодо поліпшення комунікативного спілкування дітей, підбір спеціальних технологій для занурення педагогів, дітей і народите лей в комунікативну діяльність;
- вибір технологій виховання і навчання, адекватних типу міжособистісних відносин педагогів і вихованців.

По-третє, це особистісно-діяльнісний рівень:

- формування потреби спілкування;
- комунікативних мотивів;
- виховання здатності до співпереживання, емпатії;
- формування позитивної «Я-концепції».

Заняття є основною формою навчання та виховання, решта – форми, що використовуються для збагачення досвіду і підготовки дітей до засвоєння викладеного на занятті. Основні відмінності між уроком і заняттям – навантаження, структура, методи, що використовуються у процесі навчання. Для занять відводиться строго фіксований час у режимі життя дітей. Зазвичай, це ранкові години, коли розумова і фізична працездатність дітей досить висока. Кількість занять зростає поступово, у процесі переходу дітей від однієї групи до іншої. Під час поєднання занять враховується ступінь труднощів і характер діяльності дітей на кожному з них.

З огляду на психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку і ті обставини, що провідною діяльністю для них є ігрова, необхідно відзначити той факт, що в грі моделюються реальні відносини дорослих, відбувається осмислення дітьми різних явищ дійсності. Таким чином, в грі створюються сприятливі умови для формування комунікативного спілкування (А.П. Усова, Р.І. Жуковська, Д.В. Менджерицька), що, в свою чергу, створює всі передумови для використання гри в якості однієї з форм корекційної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Проблема формування комунікативного спілкування в процесі ігрової діяльності піднімалася А.А. Леонтьєвим, Г.М. Андрєєвою, В.С. Мухіною. У 70-80 рр. ХХ ст. актуальним залишалося питання про роль дорослого в ігровому навчанні навичкам спілкування.

Проблему цілеспрямованого педагогічного керівництва ігровою діяльністю дошкільнят розробляли Т.А. Владимирова, Е.В. Зворигіна, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новосьолова, Є.І. Щербакова та ін [1; с. 6]. Вони вивчали передумови, педагогічні умови та засоби формування позитивних, дружніх взаємин у грі.

Так, наприклад, М.А. Панфілова пропонує використовувати у роботі дошкільного навчального закладу ігротерапію у формі терапії відносин, де гра виступає своєрідною корекційної сферою, в якій відбувається налагодження відносин дитини з навколишнім світом і людьми, що сприятиме не тільки формуванню комунікативного спілкування, а й його поліпшенню [1]. В практику ігротерапії дослідниця рекомендує включати і інші форми корекційної роботи: арт-терапию (мистецтво), складання оповідань, психогімнастику, елементи психодрами, тілесну терапію, казкотерапію і ін.

Безперечно, ігротерапія є провідною формою корекції, але, як відзначають А.І. Захаров і А.С. Співаковська, необхідно суворе дотримання основних вимог у процесі роботи. Виділяються три напрямки роботи, які мають свої методичні прийоми, що забезпечують рішення поставлених завдань [2].

Перший блок включає об'єднання дітей і дорослих у підгрупи. Більшість запропонованих прийомів забезпечують створення доброї, безпечної ситуації, де учасник відчуває взаєморозуміння, підтримку, бажання допомогти у вирішенні проблем (розважальні ігри, предметні і рухливі ігри).

Другий блок здійснює основну корекційну роботу в підгрупах дітей і дорослих. Крім корекції щодо формування комунікативного спілкування дошкільнят, добиваються діагностичні дані, що стосуються психологічних особливостей дітей. Ці дані дозволяють доповнювати, змінювати заплановані методи і прийоми корекції з урахуванням індивідуальних проблем кожної дитини. Використовуються ігрові (з прийняттям ролей, правил і т.і.), а також неігрові прийоми (спільна діяльність, читання казок, оповідань; образотворча діяльність – у дитячих підгрупах; міні-твори, обговорення і програвання конфліктних ситуацій – у батьківських підгрупах).

Для вирішення різних дидактичних завдань у дитячих садках використовують картини. Вивчення живопису допомагає дитині зрозуміти те, що картини відображають навколишню реальність, а також дозволяє художнику зобразити плід його фантазії, уяви художника. Крім того, це дуже важливо для розвитку естетичних смаків дошкільнят, їх моральних та емоційних оцінок, уявлень про навколишній світ. Розгляд картин допомагає краще зрозуміти і навіть відчути яскраві емоційні переживання, вчить співпереживати, формувати власне ставлення до побаченого.

Третій блок включає закріплення отриманих навичок комунікативного спілкування в спільних іграх дітей і батьків. Використовуються різноманітні ігрові та неігрові прийоми, які розважають дітей і дорослих, перевіряють вміння запобігти конфліктним ситуаціям, сприяють взаєморозумінню учасників, рефлексії і контролю своєї поведінки.

Особливе місце у корекційно-розвиваючій роботі у дошкільному навчальному закладі займають театралізовані ігри. Театралізована гра в психолого-педагогічних та культурологічних дослідженнях розуміється двояко. З одного боку, це вид діяльності, а з іншого – засіб розвитку. Вона визначається як драматизація (Л.С.Виготський), «драматична гра» (В.Н. Всеволодскій-Генгросс), «театрально-ігрова діяльність», «театрально-ігрова творчість» (Е.Л.Трусова). Багато дослідників вважають, що театралізовані

ігри близькі до мистецтва, тому їх називають «творчими іграми» (М.А. Васильєва, С.А.Козлова, Д.Б. Ельконін та ін.) [4].

Уявний та фантастичний світ казки відображається у реальному світі дитини. Коли починаєш розглядати казку, як пише О.Н. Теплицька, на різних рівнях, виявляється, що казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів. У казках можна знайти повний перелік людських проблем та образні способи їх розв'язання. Тому казко терапія – це не тільки процес пошуку змісту, розшифровки знань про світ і систему взаємин у ньому, це ще й процес об'єктивації проблемних ситуацій [7].

Поступово, під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами, її серце охоплює натхнення. «Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю й почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення та дитячої мови як повного ступеня людського мислення та мови. Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень» – наголошує В.О.Сухомлинський [6; с. 354].

Казка не залишає дитину байдужим спостерігачем, а робить її активним учасником, який разом з героями переживає кожну невдачу, радіє кожній перемозі. Казка вчить дитину, що будь-яке зло буде переможене та покаране. Відомо, що казки несуть великий потенціал позитивних моральних повчань. Сила впливу образів і сюжету казки така, що дошкільнята вже в процесі читання яскраво виявляють свої симпатії й антипатії до персонажів казок, повністю стають на бік пригноблених, знедолених, готові прийти їм на допомогу. Діти щиро радіють, що перемагає справедливість: добро перемогло, а зло покаране. Діти хочуть, щоб і в житті завжди було так. У цьому й полягає велика педагогічна цінність казки.

Казки істотно впливають на формування моральних якостей у дошкільнят. Аналізуючи вчинки казкових героїв, діти знайомляться з певними моральними нормами, правилами взаємодії. Під час вибору казок необхідно дотримуватися таких вимог: казки повинні бути з хорошою кінцівкою; вони мають спонукати дітей пройнятися чужим болем, замислитися над собою.

З метою корекційної роботи у дошкільному закладі, що забезпечують поліпшення комунікативного спілкування дошкільників можна запропонувати дітям складати казки на заявлену вихователем тему. Під час роботи необхідно стежити, щоб складені дошкільнятами казки мали щасливу кінцівку, оскільки, складаючи казку, дитина не тільки розповідає про власні проблеми, а й ніби програмує себе. Тому, саме щаслива кінцівка допомагає авторам «підтягнути» сюжет, фактично пропонуючи комплекс дій щодо досягнення успіху у взаємодії, діяльності тощо.

Великий виховний потенціал мають також розповіді й казки, зібрані В.О.Сухомлинським у «Хрестоматії з етики». За вченим, завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й відгукується на події та явища навколишнього світу, висловлює своє ставлення до добра і зла. У казці діти черпають перші уявлення про справедливість і несправедливість. Ці твори змушують дітей задуматися над вчинками і переживаннями героїв, співставити їх з власними [6; с. 211].

Виховання гармонійної, цілісної, всебічно розвиненої особистості значно залежить від утворення та реалізації нових педагогічних інновацій. Великий потенціал щодо корекції комунікативної сфери дошкільника містить театральне мистецтво. Заняття дошкільнят у лялькoвому театрі сприяють цілісному розвитку моральних якостей дитини, формують її духовний світ, виховують толерантне ставлення до однолітків, оточуючої дійсності. Театральна творчість не тільки активізує інтерес школяра до мистецтва театру, але й розвиває їх фантазію, уяву, увагу, пам'ять, програмує соціально-психологічний клімат у групі.

Головним завданням лялькового театру є орієнтування дітей дошкільного віку на розуміння і засвоєння норм та правил поведінки, розуміння не тільки свого внутрішнього світу, а й світу іншої людини, формування доброзичливості, чуйності у ставленні до оточуючих, розвиток умінь доброзичливої, відповідальної поведінки, вирішення конфліктних ситуацій мирним шляхом.

Діапазон побудови вихователем занять лялькового театру є необмеженим: від складання казок разом із дітьми, виготовлення ляльок та декорацій до оформлення спектаклю.

За теорією К.Р. Роджерса, людина здатна уявляти себе в ідеальному образі – бачити себе тим, ким бажає, тільки у результаті реалізації своїх можливостей («Я-ідеальне»). До цього «Я-ідеального» й прагне «Я- реальне». І чим більше між ними згоди, тим більш врівноваженою є людина. Саме тому, лялька може стати засобом, який допомагає отримати досвід позитивних взаємин та наблизити «Я-реальне» до «Я-ідеального», що є процесом пізнання себе як особистості, пізнання навколишнього світу, взаємодії з оточуючими [5; с. 27].

Педагогові слід пам'ятати, що драматизація – це не просто переказ казки, у ній немає чітко окреслених ролей із заздалегідь завченим текстом. Діти хвилюються за свого героя, діють від його імені, наділяють персонаж своїми характерними рисами. Тому герой, зіграний однією дитиною, буде зовсім не схожий на героя, зіграного іншою дитиною.

Програвання психогімнастичних вправ на зображення емоцій, рис характеру, обговорення та відповіді на запитання дорослого, є необхідною підготовкою до драматизації, до «проживання» за іншого, але по-

своєму. У драматизації можуть брати участь усі діти. Якщо не вистачає ролей для зображення людей, звірів, то активними учасниками вистави можуть стати дерева, кущі, вітер тощо, які можуть допомагати, заважати, чи підсилювати настрій головних героїв казки.

Вихователь, під час роботи лялькового театру, повинен звертати увагу на культуру поведінки та мовлення дошкільнят, схвалювати нові прийоми та знахідки, уміло вказувати на помилки, не ображаючи гідності, знаходити час для індивідуальної роботи з кожною дитиною. Після вистави її учасники обговорюють, аналізують дії кожного героя інсценізації. Дітям можна запропонувати відповісти на запитання типу: «Що хоче розказати глядачам твій персонаж?», «Що він відчуває?», «Який він?», «Про що мріє?», «Чия поведінка, чий учинок тобі сподобалися?», «Хто тобі найбільше допоміг у грі?», «Кого ти хочеш ще зіграти? Чому?».

Уміло поставлені вихователем запитання спонукають вихованців міркувати, аналізувати складні ситуації, робити висновки й узагальнення. Також у процесі роботи над виразністю реплік персонажів, їхніх характерних висловлювань активізується та поповнюється словниковий запас дошкільника, удосконалюється звуковий склад мови. Нова роль, особливо діалоги персонажів, ставить його перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися.

Педагогу слід також пам'ятати, що дитина дошкільного віку, зважаючи на вікові особливості, завжди грає саму себе, вона ще не здатна перевтілюватися, виражати почуття іншої людини. Ґрунтуючись на власному емоційному досвіді й пам'яті, дитина може згадувати ситуації зі свого життя, коли їй доводилося переживати почуття, схожі на почуття героїв п'єси. З огляду на це, в жодному разі не потрібно нав'язувати юним виконавцям логіку дій іншої людини або свої конкретні зразки поведінки. Це призводить до програмування поведінки. Можна підказати, допомогти дитині згадати якийсь життєвий епізод, коли їй було страшно, соромно, радісно тощо. Тільки у цьому випадку поведінка дитини на сцені буде природною. Дуже важливо допомагати юному актору домагатися взаєморозуміння дії з партнерами, уміння чути і слухати один одного і відповідно змінювати свою поведінку.

Виходячи з цього, Л.Б. Баряєва і І.Г. Вечканова виділяють дві основні групи театралізованих ігор: режисерські ігри та ігри-драматизації, які можна використовувати в якості корекційних форм роботи у процесі формування комунікативного спілкування дітей. Незважаючи на те, що основою комунікативного спілкування дошкільнят стає, головним чином, ігрова діяльність, слід пам’ятати, що у цьому ж віці виникає потреба у повазі і визнанні однолітків. Таким чином, у вихованців дошкільних освітніх установ існує потреба в спілкуванні з однолітками, яка тісно пов'язана з основними потребами дитини – потребами в нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці [1].

Перший досвід таких відносин стає саме тим фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості. Від того, як складуться взаємостосунки дитини у першій в його житті групі – групі однолітків (група дитячого садка) – багато в чому залежить подальший шлях його особистісного та соціального розвитку, а значить, і його подальша доля. Актуальності ця проблема набуває у процесі становлення дітей дошкільного віку. Безліч негативних явищ, які спостерігаються в дитячому та підлітковому середовищі (агресивність, відчуженість, жорстокість, ворожість та ін.), зароджується саме в ранньому віці, коли дитина вступає в перші взаємостосунки. Відомо, що вже в старшій групі дитячого садка існують досить стійкі виборчі відносини. Діти починають займати різне положення серед однолітків: одні з них стають більш бажаними для більшості дітей, інші – менш.

Вихователі дитячих садків далеко не завжди можуть правильно оцінити ступінь популярності дитини серед однолітків. Педагоги орієнтуються в основному на дисциплінованість, успішність, вихованість дошкільнят, в той час як для самих дітей ці якості зовсім не визначають привабливості їхніх товаришів. Бувають випадки, коли найбільш авторитетні і привабливі, з точки зору вихователів дошкільнята, не тільки не є популярними, але і отримують максимальне число негативних виборів.

Психологічні дослідження показали, що найбільш важливими якостями, що відрізняють популярних дітей від непопулярних, є доброта, чуйність, здатність допомогти і поступитися, доброзичливість тощо. В основі всіх цих якостей лежить особливе ставлення до однолітка, яке можна охарактеризувати як причетність ставлення до інших дітей. Їх головне завдання у спілкуванні з іншими полягає в доведенні своєї зверхності або в захисті свого «я». Такий захист може приймати різні поведінкові форми і викликає різні труднощі в спілкуванні: від яскравої агресивності і ворожості до повного занурення в себе, який виражається в замкнутості і сором'язливості. У зв'язку з цим перед педагогами, які працюють в дитячих садках, постають важливі і відповідальні завдання: допомогти дитині подолати ці небезпечні тенденції, які породжують різні труднощі у спілкуванні. Для вирішення цього завдання необхідна розробка спеціальної програми корекційних ігор та занять, яка включає актуальні проблеми у педагогіку ряд етапів.

Завданням першого етапу є подолання відчуженої позиції у ставленні до однолітків, руйнування захисних бар'єрів, відгороджуючи дитину від інших. З цією метою слід проводити ігри, в яких діти повинні говорити один одному приємні слова, давати ласкаві імена, бачити і підкреслювати в інших тільки хороше,

намагатися зробити що-небудь приємне для товаришів. Всі ігри повинні бути засновані тільки на добровільній участі. Спочатку краще робити центром уваги непопулярних дітей і всіляко підкреслювати їх гідність. Така увага і визнання рано чи пізно викликає відповідну реакцію з боку одноліток: вони стануть повноцінними учасниками ігор і будуть вступати в повноцінне комунікативне спілкування.

Наступна лінія корекційної роботи повинна бути спрямована на те, щоб навчити дітей правильно сприймати одноліток – їх рухи, дії, слова. Як не дивно, дошкільнята часто не помічають цього. Завдання педагогів у цих випадках полягає в тому, щоб привернути їх увагу до інших дітей, навчити прислухатися і придивлятися до них. Найкращим способом для цього є відтворення чужих слів або дій, а цьому сприяють дитячі ігри. Ще один напрямок корекційної роботи полягає в тому, щоб дати непопулярній, відокремленій дитині можливість самій висловити підтримку іншим, допомогти їм у скрутних ігрових обставинах. О.Н. Теплицька звертає увагу на те, що важливо зберегти головну мета цих ігор – спонукати до дбайливого й уважного ставлення до одноліток Важливо і те, що такі ігри виключають будь-яке порівняння дітей, їх конкуренцію і змагання [7].

На завершальному етапі корекційної роботи стає можливою організація спільної продуктивної діяльності дітей, де їм потрібно узгоджувати свої дії і домовлятися з іншими. Спільна продуктивна діяльність можлива лише за умов сформованих міжособистісних стосунках дітей. Всі наведені вище корекційні форми роботи будуть сприяти не лише формуванню комунікативного спілкування у дошкільників, і його поліпшенню.

Звернення до проблематики психокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають порушення комунікативної сфери, обумовлено її недостатньою вивченістю в теорії та практиці вітчизняної дошкільної психології та педагогіки, а також важливою соціально-педагогічною значимістю досліджуваної проблеми. Найефективнішим способом подолання труднощів у комунікативному спілкуванні є не заохочення і осуд дорослого, а формування почуття єдності з іншими, своєї внутрішньої причетності до них та набуття комунікативних навичок. Як показує досвід, систематичне проведення подібних занять сприяє досягненню поставленої мети.

**Література**

1. Воспитание детей в средней группе детского сада: Пособие для воспитателей детского сада / Анциферова А.А., Владимирова Т.А., Гербова В.В. и др. М., 1982. – 246 с.
2. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / Захаров А.И. // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 59-68.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева / СПБ: Речь, 2006. – 160 с.
4. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Д. Мардер / М: Генезис 2007. – 143 с.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. Р. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: [в 5 т.] / Сухомлинський В.О. – К. : «Рад. Школа», 1977. – Т.3 : Серце віддаю дітям. – 1977. – 521 с.
7. Теплицька О.Н. Казкотерапія, дослідження творчого аспекту особистості / Теплицька О.Н. // Психолог. – 2004. – № 35. – С. 29-30.

**References**

1. Vospitaniye detey v sredney gruppe detskogo sada: Posobiye dlya vospitateley detskogo sada / Antsiferova A.A.. Vladimirova T.A.. Gerbova V.V. i dr. M.. 1982. – 246 s.
2. Zakharov A.I. Psikhologicheskiye osobennosti vospriyatiya detmi roli roditeley / Zakharov A.I. // Voprosy psikhologii. 1982. № 1. S. 59-68.
3. Kiseleva M.V. Art-terapiya v rabote s detmi: Rukovodstvo dlya detskikh psikhologov. pedagogov. vrachey i spetsialistov. rabotayushchikh s detmi / M.V. Kiseleva / SPB: Rech. 2006. – 160 s.
4. Marder L.D. Tsvetnoy mir. Gruppovaya art-terapevticheskaya rabota s detmi doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta / L.D. Marder / M: Genezis 2007. – 143 s.
5. Rodzhers K. R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka / Rodzhers K. R. – M. : Progress. 1994. – 480 s.
6. Sukhomlinskiy V.O. Vibr. tvori: [v 5 t.] / Sukhomlinskiy V.O. – K. : «Rad. Shkola». 1977. – T.3 : Sertse viddayu dityam. – 1977. – 521 s.
7. Teplytska O.N. Kazkoterapiia, doslidzhennia tvorchoho aspektu osobystosti / Teplytska O.N. // Psykholoh. – 2004. – # 35. – S. 29-30.

# ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**УДК 373.5.06(4)(043.5)**

## ОСОБЛИВОСТІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКІЛ ЯПОНІЇ

**К.А. Балтремус, В.Є. Балтремус**

*У статті розглянуто демократичні школи, особливості їхньої роботи, ідеї та поточний стан розвитку. Стаття присвячена проблемі демократизації навчально-виховного процесу шкіл Японії, оскільки демократичні школи можуть працювати і в тих країнах, де демократія не є формою державного правління. Подано порівняльну характеристику європейського та японського підходів до вільної освіти. Проаналізовано досвід успішної освіти в японських демократичних школах.*

***Ключові слова:*** *навчально-виховний процес, демократизація, японські демократичні школи, Японія.*

## FEATURES OF DEMOCRATIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL OF JAPAN

**K. Baltremus, V. Baltremus**

*The article describes democratic education with its free choice of subjects, personalized educational plan, cooperation between teachers and students, participation in decision-making process and other issues. The author scrutinizes students' project-making as an important part of educational process. The article actualizes the significance of democratic schools, peculiarities of their work, their idea and current development stage. The article is devoted to democratization of the educational process in Japanese schools, since democratic schools can function in non-democratic countries. The basic approaches to education in European and Japanese schools are compared in this article. The approaches include the issues of education freedom, freedom of choice and preferences, and social equality. The article also analyses the experience of successful students' education in Japanese schools. It describes the experience of Japanese teachers in implementation of democratic issues into educational process.*

***Keywords****: educational process, democratization, Japanese democratic schools, Japan.*

Сучасна освіта потребує подальших перетворень на засадах демократії, гуманізму та соціальної відповідальності, вимагає пошуку адекватних цим завданням педагогічних ідей та технологій для впровадження в шкільну практику. Це спонукає науковців звертатися до відповідного світового досвіду. Цілком зрозуміло, що особливу увагу дослідників у цьому контексті привертають ті країни, які досягли значних успіхів у розбудові громадянського суспільства з притаманними йому демократичністю, відкритістю, інформаційною свободою. Тому саме демократичні школи Європи і Америки (тобто ті школи, які були створені і функціонують як альтернатива традиційним освітнім установам) дедалі частіше стають об'єктом наукових досліджень. Такі європейські демократичні школи, як Summerhill, Sudbury Valley, Countersthorpe Community College, Kleingruppe Lufingen, а також північноамериканські демократичні школи Shaker Mountain, Barbara Taylor привертають увагу сучасних педагогів-новаторів. Однак доводиться констатувати, що діяльність демократичних шкіл інших регіонів світу залишається, як правило, поза увагою науковців та недостатньо висвітлені у вітчизняній літературі. Варто зазначити, що демократична модель школи є універсальною, тобто вона може успішно працювати не тільки в країнах з розвиненою демократією, але й у країнах, де демократія не є формою державного управління.

Становлення якісно нової системи освіти здійснюють в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ у шкільному середовищі. Школа під час свого радикального перетворення поки що не змогла до кінця позбавитись одноманітності педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об'єкту виховного впливу. До сьогодні в традиційних школах спостерігаються уніфікація педагогічної діяльності; недооцінка природних основ формування людини; нехтування найкращими традиціями народної педагогіки; відсутність повноцінної системи виховання, в основі якої лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя і учня; перевага в педагогічній технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні педагога та учнів; недооцінка у вихованні методів самопізнання та рефлексії з опорою на вплив, а не на саморозвиток особистості. Це активізувало пошук більш ефективних освітніх систем і зумовило створення закладів альтернативної освіти, зокрема демократичних шкіл.

Наразі день в світі налічують декілька сотень демократичних шкіл, які успішно працюють на всіх континентах. Кількість учнів у таких школах, порівняно з традиційними, значно зменшена для більш

**© К.А.Балтремус, В.Є. Балтремус**

ефективного навчання й виховання. Учитель у демократичних школах виконує роль консультанта й спрямовує діяльність учнів.

Ключовими характеристиками демократичних шкіл є:

1. Вільна організація навчально-виховного процесу, що поєднує відсутність елементу обов'язковості у відвідуванні уроків; вільний вибір учнями навчальних дисциплін; навчання за індивідуальним графіком; дружнє освітнє середовище; застосування інноваційних форм та методів навчання й виховання; можливість творчого самоствердження (творчі майстерні, шкільний театр).

2. Демократичне управління, а саме: колегіальний стиль управління школою; існування органів учнівського самоврядування; рівні права учнів, учителів та батьків (одна людина – один голос);

3. Співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, вчителів, батьків.

Оскільки, на нашу думку, природною й ефективною моделлю будь-якої школи є саме демократична модель, упровадження демократичних освітніх ідей у будь-яке суспільство є доцільним та вірним. Підтвердження цієї позиції і є **метою** статті, у якій, власне, розглянуто спосіб існування демократичних шкіл в умовах авторитарного державного устрою на прикладі Японії.

Передусім зазначимо, що японська виховна система відзначається значною відмінністю в підходах до виховання дітей дошкільного віку, свобода яких майже не обмежується (вважається, що діти, представлені самі собі, краще зрозуміють навколишній світ), та учнів шкіл, чиє життя суворо регламентоване. Так, державні школи Японії мають чіткі правила й режими роботи. Існують обмеження не тільки в одязі (школярі зобов'язані носити шкільну форму), а навіть у довжині волосся, тембрі голосу та манері піднімати руку на уроках, щоб привернути увагу вчителя [2].

Перелік предметів, так як і розклад занять, затверджені міністерством і є обов'язковими, причому індивідуальні здібності або таланти не враховують – якщо учень не може засвоїти шкільну програму, це є результатом лінощів. Залежно від успіхів, учитель направляє учня на додаткові заняття задля закріплення матеріалу. Деякі учні відвідують додаткові заняття один раз на тиждень, інші – три, або п'ять разів.

Показово, що дотримання загальних правил та повага до них є необхідною умовою не тільки в межах школи, але й у дорослому житті. Але якщо в школі цього досягають шляхом жорсткого насаджування дисципліни, то в дорослому житті це обумовлено чіткою ієрархією, яка існує в японському суспільстві, тому в побуті японці почувають себе впевнено лише тоді, коли чітко знають своє місце згідно положень про ієрархію. Зважаючи на вищесказане, сама ідея про існування в такому суспільстві школи, яка б працювала на демократичних засадах, на перший погляд може здатись абсурдною. Однак передумови для існування «вільних» шкіл дає система дошкільної освіти, хоча вона за своїми підходами суттєво відрізняється від європейських моделей. Д.Гріббл указує такі відмінності в концептуальних підходах до виховання європейських та японських шкіл (див. таблицю 1).

Таблиця 1

*Деякі відмінності в підходах до навчально-виховного процесу європейських та японських шкіл*

| Японські школи | Європейські школи |
|---|---|
| Вірять у природнє добро | Вірять у необхідність виховання |
| Не обмежують свободу дітей у пізнанні навколишнього світу | Навчають дітей відрізняти добро від зла |
| Виховують інтуїцію | Учать дітей чітко висловлювати свої думки |
| Не диференціюють дітей за їхніми схильностями, здібностями, талантами. | Підкреслюють індивідуальність кожного учня й усіляко заохочують її розвиток. |
| Учать жити в чіткій класовій ієрархії. | Пропагують загальну рівність |

Аналізуючи таблицю, ми можемо зауважити, що первинні принципи японського суспільства хоча й відрізняються від західних, однак цілком сумісні з ідеями демократичних шкіл. У процесі своєї роботи японські школи шукають вирішення тих самих проблем у навчанні й вихованні, які існують і в західних школах. У контексті нашого дослідження потрібно розглянути деякі демократичні школи Японії. Одну з них – школу Kinokuni – започаткував Шиніохіро Хорі (Shiniochiro Hori), у м. Хашімото у 1992. Школа Kinokuni є єдиною школою в Японії, яка отримала акредитацію Міністерства освіти, тому що погодилась прийняти затверджений розклад предметів. Суттєвою відмінністю від традиційних японських шкіл є характер вивчення предметів – шкільний навчально-виховний процес є індивідуалізованим. Стимулом для створення такої школи стали праці А. Нейла (A.Neill), які Ш.Хорі використав для створення моделі школи, ідентичної до моделі школи Summerhill [1; 4]. (Зазначимо, що заснована А. Нейлом в 1921р. школу Summerhill вважають найдавнішою в світі демократичною школою). За нашими оцінками, школа Kinokuni наслідує приклад школи Summerhill та ґрунтується на педагогічних поглядах А. Нейла, адже в цій школі учні можуть як учитись, так і проживати. До розпорядку денного приєднують навчання, праця, ігрова діяльність в

атмосфері рівності та свободи. Уроки не є обов'язковими до відвідування, учнів заохочують вільно розвиватись згідно своїх бажань та схильностей. Самоврядування представлено тижневими зборами.

Єдине, чим школа Kinokuni відрізняється від Summerhill, є імплементація ідей Д.Дьюї (J.Dewy), який уважав, що найефективніше навчання відбувається на основі досвіду [1]. Тому в школі приділяють увагу вмінню учнів готувати, опрацьовувати та реалізовувати власні проекти. У японському суспільстві від учнів очікують співпраці з учителем та бажання вчитись, саме тому розклад занять та розпорядок дня хоча й базуються на свободах учнів, слово «свобода» для учнів не означає бездіяльне проводження часу, дозвілля та ледарство. Щоденний розклад поділений на три секції: дві вранці та одна пополудні. Секції розподілені на підтеми за назвами «Проекти», «Вільний вибір», «Індивідуальна робота» та «Базові знання». У позакласній роботі учнів ділять на групи та під керівництвом учителя можуть займатися тією розумовою або фізичною діяльністю, яка їх цікавить, наприклад, театром або гончарною справою, видавництвом власного журналу тощо. Під «проектами», які займають більшу частину розкладу, розуміють такі види роботи, які не були розроблені вчителями для виховання в учнях певних навичок. «Проектами» є види практичної діяльності, які розробляють та виконують виключно ті учні, які й започаткували ідею та тему кожного окремого проекту. Навчальний матеріал, який вивчають упродовж реалізації «проекту», виходить із самого «проекту» і не є метою цього «проекту». Участь учнів у «проектах» добровільна, однак у школі немає жодного учня, який би не був учасником цієї діяльності. Таким чином, навчально-виховний процес побудовано на цікавому нетрадиційному матеріалі, щоб учні вчилися без примусу, з урахуванням власних бажань. Отже, система проектів у школі дозволяє вирішувати багато педагогічних завдань, зокрема, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання, його гуманний та демократичний характер, адже свобода учнів не обмежується втручанням учителів, але, учителі уважно спостерігають за їхньою роботою та визначають тенденції розвитку кожної особистості. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що така школа успішно проводить роботу з позитивної соціалізації учнів. На нашу думку, цікавим для порівняння є досвід школи Global Free, заснованої в місті Такасаго. Ця школа, яка також працює за принципами школи Summerhill, не має на меті набору великої кількості дітей і небагато учнів в одному класі (від 6 до 10) суворо дотримуються японських традицій, яким притаманні взаємоповага та толерантність [1]. Спільною ознакою демократичних шкіл Японії є те, що уроки в традиційному розумінні не проводять, і школа Global Free не є винятком. Більша частина денного розкладу присвячена самоосвіті – на початку кожного тижня учень вибирає для себе академічне завдання та планує розклад, узгоджуючи його з учителями. Кожен учень може обговорювати з учителем поставлене завдання, отримувати консультації та рекомендації до опрацювання матеріалу та шукати шляхи оптимального виконання поставленого завдання. Далі результати опрацьованого за тиждень матеріалу обговорюються на шкільних зборах, які проводять один раз на тиждень. Після звіту з навчальних предметів та домашній роботі, на зборах обговорюють плани на наступний тиждень. Казухіро Кожима (Kazuhiro Kojima), засновник цієї школи, зазначав, що «учні японських демократичних шкіл мають кращу дисципліну й академічні здобутки. Тим більше, що, висловлюючи свої думки на шкільних зборах, учні можуть знайти кращий шлях вирішення ситуації, що обговорюється» [1, 209]. Д. Мінтц, який має досвід роботи радника міністра освіти США пише, що ідеями прогресивного навчання вперше зацікавився уряд США, унаслідок чого був проведений експеримент з метою перевірки ефективності такого навчання. Експеримент тривав протягом восьми років і полягав у порівнянні академічних успіхів учнів демократичних та традиційних шкіл. Результат показав, що учні демократичних шкіл мали кращі успіхи на випускних іспитах, ніж учні традиційних шкіл [3]. Таким чином, за результатами пошукової роботи ми дійшли таких висновків:

– демократична модель школи є універсальною, вона ефективно діє не тільки в країнах із розвиненою демократією, але й у країнах, де демократія не є формою державного управління, тому доцільним є впровадження демократичних освітніх ідей у будь-яке суспільство;

– у японських альтернативних школах демократизацію навчально-виховного процесу поєднують із суворим дотриманням національних традицій;

– спільними ознаками демократичної організації навчально-виховного процесу в демократичних школах світу є такі: вільний вибір навчальних дисциплін та вільне відвідування уроків; соціальна рівність учнів; самоосвіта та шкільне самоврядування;

– особливостями демократичних шкіл Японії є акцентування на індивідуальній роботі учнів; відсутність обов'язкових домашніх завдань; уведення до навчального плану нетрадиційних предметів, таких як театр або гончарна справа; навчання за «системою проектів», яка забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання; гуманізація стосунків всіх учасників навчально-виховного процесу;

– демократична організація школи дозволяє вирішувати цілу низку педагогічних завдань: робить учнів активними суб'єктами навчально-виховного процесу та формує в них активну життєву позицію; виховує почуття відповідальності за власний рівень освіти; сприяє набуття учнями досвіду самостійного прийняття

рішень та формуванню таких особистісних рис, як упевненість, цілеспрямованість, здатність до самовизначення;

– досвід демократичних шкіл різних країн світу потребує спеціальних досліджень у контексті екстраполяції їхніх ідей у освітньо-виховний простір України.

Перспективи подальших досліджень: багатогранність демократичної освіти забезпечується особливостями підходу до формування навчальних планів та організації навчально-виховного процесу на основі вільного вибору учнів, їхніх смаків, прагнень та преференцій. Успішна робота з соціалізації учнів демократичних шкіл як у демократичних країнах, так і в тих країнах, де демократія не є формою державного правління, доповнить багатогранність вільної освіти.

**Література**

1. Gribble David. Real Education. Libertarian Education / Gribble David. – 1998. – 259 c.
2. Meegan George. Democracy Reaches the Kids / Meegan George. – AERO, Kobe, Japan, 2002. – 176 c.
3. Mintz Jerry. No Homework and Recess All Day / Mintz Jerry. – AERO, New York, USA, 2003. – 136 c.
4. Neill A.S. Summerhill / A. S. Neill. – Penguin, 1999. – 216 c.

**УДК 378.31**

## ОСВІТНЄ СПРЯМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ І МІЖНАРОДНИХ ПРОГРАМ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ

**Н. І. Бокша**

**orcid.org/0000-0002-7239-0285**

*У статті розглянуто проблематику функціонування національних та міжнародних програм розвитку в країнах Центрально-Східної Європи, спрямованих на оптимізацію вищої інженерної освіти. Визначено, що провідні університети цих країн, які здійснюють підготовку фахівців у галузі легкої промисловості, є активними учасниками програм і фондів, фінансування яких дозволяє адміністрації, викладачам та студентам вищих навчальних закладів реалізовувати проекти за освітнім, науковим та організаційно-управлінським напрямами. Установлено, що значна частка дофінансування за рахунок коштів Європейського Союзу здійснюється за проектами, що стосуються підвищення якості підготовки спеціалістів як одного із стратегічних пріоритетів розвитку європейської спільноти.*

***Ключові слова:*** *вищі навчальні заклади, інженерна освіта, операційні програми, освітня діяльність, міжнародне наукове співробітництво.*

## EDUCATIONAL ORIENTATION OF NATIONAL AND INTERNATIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS WITHIN THE SYSTEM OF HIGHER ENGINEERING EDUCATION IN THE COUNTRIES OF CENTRAL EASTERN EUROPE

**N. I. Boksha**

*The article investigates the issues connected with the functioning of national and international development programs aimed at optimization of higher engineering education in the countries of Central Eastern Europe, in particular Poland, The Czech Republic and Slovakia. It is determined that the leading universities of the countries mentioned above which prepare specialists in the sphere of light industry, in particular Lodz University of Technology, Poland, University of Bielsko-Biala, Poland, Liberec Technical University, Czech Republic, and Alexander Dubchek Trenchin University, Slovakia, are active participants of European educational programs. The financing of these programs enables administration, teachers and students of higher educational establishments to implement projects of educational, scientific, organizational and managerial orientation. The organization of work of the programs and projects in educational and scientific spheres in Central Eastern European countries is carried out by the profile ministries: Ministry of Science and Higher Education Republic of Poland, Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, with participation, coordination and financial support of the European Union. All the work connected with introduction and efficient implementation of scientific projects and development programs in Poland is carried out by the specially formed profile body – the National Centre for Research and Development, which is an executive body of the Ministry of Science and Higher Education of the country. With in the scope of its authorities, the National Center for Research and Development performs coordination of both national and international programs and projects, strategic programs, programs and projects on security and defense capability, operating programs. It has been cleared out that the biggest number of projects concerning improvement and development of the educational system, in particular higher education, is being carried out in operating programs. The article features the projects under implementation in Lodz University of Technology and*

**© Н. І. Бокша**

*University of Bielsko-Biala, Poland, which are connected with training students of engineering specialties in the sphere of light industry. It has been identified that the biggest share of financial receipts gained through operating programs within the period from 2008 to2015 is through operating program «Infrastructure and Environment», i.e. aimed at development of material and technical base of a higher educational establishment. At the same time, the leader in terms of the amount of the projects under implementation is the operating program «Human Capital» – 9 projects in Lodz University of Technology and 2 projects in University of Bielsko-Biala. It has also been discovered that the share of extra financing at the expense of National Centre for Research and Development in relative value is maximal in operating program «Human Capital». It shows that the European Union is aware of the importance and necessity of investing into the system of higher education with the purpose of improving the quality of training specialists as one of strategic priorities in development of European community.*

***Keywords:*** *universities, engineering education, operating programs, educational activities, international scientific cooperation.*

Розвиток університетської інженерної освіти, зокрема вищих навчальних закладів, які готують фахівців для галузей легкої промисловості, на сьогодні передбачає наявність кваліфікованого, високопрофесійного професорсько-викладацького складу, що забезпечуватиме високий рівень освітньої та наукової діяльності, потужної матеріально-технічної бази для здійснення наукових розробок, вимагає творчої, культурної активності викладачів та студентів ВНЗ, співпраці між аналогічними закладами як в межах вищевказаних країн, так і за кордоном. Одним із найбільш значних джерел фінансування для успішної реалізації зазначених напрямків діяльності ВНЗ Східної Європи є участь у національних та міжнародних програмах, що дозволяє втілювати в життя різні види проектів освітнього, наукового та культурного характеру [1, с. 241-256].

Аналіз національних та міжнародних програм, у яких беруть участь ВНЗ інженерного профілю країн Центрально-Східної Європи, є актуальним для української системи вищої освіти, яка стала на шлях інтенсивної євроінтеграції та вивчення позитивного досвіду функціонування та розвитку європейської освітньої системи.

**Метою статті є** аналіз особливостей змісту національних та міжнародних програм та їхній вплив на розвиток вищої інженерної освіти швейного та текстильного профілю країн цього Єврорегіону.

Особливості міжнародних програм розвитку в країнах Європи є об'єктом вивчення багатьох науковців. Зокрема, Г. Товканець досліджує вплив міжнародних програм на інноваційний розвиток вищої економічної освіти в Чехії та Словаччині [1, с. 241-256]. Реалізацію програм професійної мобільності європейських педагогів аналізувала Ю. Клименко, засади функціонування програм академічної мобільності в українських університетах вивчала Ю. Музиченко. Участь української системи вищої освіти в основних програмах Європейського Союзу для університетів та студентів досліджували такі науковці як В. Білокопитов, С. Шитікова. Тоді питання щодо досвіду реалізації програм розвитку в галузі інженерної освіти в країнах Центрально-Східної Європи, зокрема Польщі, Чехії, Словаччині, які активно інтегруються в соціальну сферу Європейського Союзу шляхом удосконалення освітньої системи, були недостатньо вивчені.

У країнах Центрально-Східної Європи особливу увагу приділяють програмам розвитку, спрямованим на розбудову й підтримку вищої освіти, адже висока кваліфікація громадян Євросоюзу є його надзвичайно цінним активом, що формується саме в стінах профільних університетів. Однією з освітніх цілей Євросоюзу є забезпечення вищою освітою людей у віці 30-34 років у межах 40 – 50%. Крім того, університетське середовище є потужною базою продукування наукових розробок і винаходів, які в перспективі будуть працювати на розбудову галузей народного господарства.

Провідні польські, чеські та словацькі університети, що готують фахівців у галузі легкої промисловості, такі, як Технічний університет м. Лодзь, Польща (Politechnika Łódzka), Академія Технічно-Гуманістична м. Бельсько-Бяла, Польща (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej), Технічний університет м. Ліберец, Чехія (Technická univerzita v Liberci) та Тренчинський університет Александра Дубчека, Словаччина (Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne) є активними учасниками національних та міжнародних програм та фондів, фінансування яких дозволяє адміністрації, викладачам та студентам ВНЗ реалізовувати проекти за такими основними напрямками:

1. ***Освітній напрям:*** сприяння забезпеченню доступності, рівності і якості інженерної освіти; підвищення рівня професійної підготовки фахівців у галузі легкої промисловості відповідно до сучасних вимог ринку праці; розвиток студентської мобільності шляхом проходження стажувань у закордонних університетах-партнерах; освітньо-пізнавальна робота з учнями шкіл різних вікових категорій з метою популяризації інженерних спеціальностей шляхом функціонування «дитячого університету»; освітня діяльність в напрямку реалізації концепції навчання впродовж життя [2].

2. ***Науковий напрям:*** отримання результатів досліджень в галузі легкої промисловості високої якості і їхнє практичне впровадження у виробництво для підвищення конкурентоздатності галузі держави на європейському та міжнародному рівні; удосконалення матеріально-технічної бази ВНЗ з метою здійснення високоефективної навчальної діяльності; інтенсивне міжнародне наукове співробітництво.

3. ***Організаційно-управлінський напрям***: удосконалення системи управління навчальним закладом; оптимізація й модернізація програм навчання з врахуванням науково-технічного стану виробництва й потреб на ринку праці.

Організацію роботи програм та проектів в сфері науки та освіти в східноєвропейських країнах здійснюють профільні міністерства: Міністерство науки і вищої освіти Польщі (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej) [2], Міністерство освіти, молоді та спорту Чеської Республіки (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) [4], Міністерство освіти, науки, досліджень та спорту Словацької Республіки (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) [3] за участі, координації та фінансової підтримки Європейського Союзу.

Значний позитивний досвід функціонування національних та міжнародних програм, спрямованих на вдосконалення вищої інженерної освіти, має Польська Республіка, у якій ведуть активну наукову та освітню діяльність у галузі легкої промисловості такі вищезгадувані навчальні заклади: Технічний університет м. Лодзь та Академія Технічно-Гуманістична м. Бельсько-Бяла. Нижче зосередимо увагу на вивченні змісту тих програм, у яких задіяні вказані університети.

У Польщі всю роботу, пов'язану із впровадженням і ефективною реалізацією наукових проектів та програм розвитку, здійснює спеціально створений профільний орган – Національний центр наукових досліджень і розробок НЦНДР (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju NCBR) [5]. Такий центр є виконавчим органом Міністерства науки і вищої освіти Польщі, він був заснований улітку 2007 року як структура, що реалізує завдання наукової, науково-технічної та інноваційної політики. У той час новостворений центр був першим органом як платформа для ефективного діалогу між наукою і бізнес-середовищем.

Наразі цей центр працює відповідно до Закону Міністерства науки і вищої освіти Польщі від 30 квітня 2010 року(№ 96 поз. 616) і виконує функції проміжного органу для реалізації програм розвитку та є одним з найбільших центрів підтримки інновацій у Польщі. Центр фінансується за рахунок державної скарбниці і фондів Європейського Союзу [5].

Національний центр наукових досліджень і розробок у рамках своїх повноважень здійснює координацію програм та проектів різних категорій – рисунок 1.

Серед охарактеризованих видів програм саме в операційних програмах в переважній більшості реалізують проекти, спрямовані на вдосконалення системи вищої освіти та розвиток науки, закладено значну частку фінансування з бюджету НЦНДР, тому більш детальне вивчення саме цієї категорії програм розвитку, на думку автора, заслуговує уваги.

**Характеристика програм та проектів, що координуються Національним центром наукових досліджень і розробок, Польща**

| | |
|---|---|
| ***Національні програми та проекти*** | Фінансування проектів у різних галузях виробничої та невиробничої сфери за кошти держави (проекти InnoTech, BroTech, KadTech, «Творець інновацій/ Kreator innowacyj ności», Lider, GRAF-TECH та ін.) |
| ***Міжнародні програми та проекти*** | Фінансування проектів у різних галузях виробничої та невиробничої сфери за кошти іноземного капіталу (проекти Era-Net ASPERA, Era-Net MNT, Era-Net IB, M-ERA.NET, RUS+, EUREKA, COST та ін.) |
| ***Стратегічні програми СП*** | СП безпеки праці на виробництві<br>СП розробки технологій для зниження енергоємності експлуатації будівлі<br>СП розробки технологій для розвитку безпечної ядерної енергетики<br>СП досліджень і розвитку навколишнього середовища, сільського та лісового господарства<br>СП профілактики та лікування захворювань цивілізації<br>СП функціонування інтегрованих інформаційних систем<br>СП розробки передових технологій виробництва енергії |
| ***Програми та проекти з безпеки та обороноздатності*** | Фінансування проектів у галузі безпеки та обороноздатності |
| ***Операційні програми*** | Фінансування проектів, спрямованих на розвиток науки та освіти |

*Рис. 1. Програми та проекти, що координуються Національним центром наукових досліджень і розробок, Польща.*

Перелік операційних програм, у яких беруть участь Технічний університет м. Лодзь та Академія Технічно-Гуманістична м. Бельсько-Бяла висвітленов таблиці1:

Таблиця 1

*Перелік основних операційних програм, у яких беруть участь Технічний університет м. Лодзь та Академія Технічно-Гуманістична м. Бельсько-Бяла, Польща*

| Назва програми | Основні цілі програми | Термін реалізації | режим доступу |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Поточні програми | | | |
| Операційна програма «Інтелектуальний розвиток»/ **Programu Inteligentny Rozwój (PO IR)** | Фінансування спільних проектів науковців і підприємців, результати яких отримають реальне впровадження у виробництво | 2014-2020 рр. | http://www.ncbr.gov.pl |
| Операційна програма «Знання, освіта, розвиток»/ **Programu Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)** | Удосконалення державної політики на ринку праці, в освіті та економіці; посилене стимулювання розвитку вищої освіти, орієнтованої на потреби економіки; сприяння соціальним інноваціям та транснаціональному співробітництву | 2014-2020 рр. | http://www.ncbr.gov.pl |
| Операційна програма «Польща цифрова»/ **Programu Polska Cyfrowa (PO PC)** | Підтримка розширення доступності до Інтернету, створення дружелюбної до суспільства електронної адміністрації, яка забезпечить вирішення багатьох справ за посередництва комп'ютера, а також розповсюдження в суспільстві знань і вміння користування комп'ютерами | 2014-2020 рр. | http://www.ncbr.gov.pl |
| Завершені програми | | | |
| Операційна програма «Інфраструктура і навколишнє середовище»/ **Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko** | Створення та вдосконалення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів | 2008-2013 | http://www.ncbr.gov.pl |
| Операційна програма «Людський капітал» / **Program Operacyjny Kapitał Ludzki** | Удосконалення системи вищої освіти (розробка та вдосконалення програм навчання, упровадження новітніх технологій навчання тощо) відповідно до сучасних вимог ринку праці | 2008-2015 | http://www.ncbr.gov.pl |
| Операційна програма «Інноваційна економіка» /**Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka** | Підтримка наукових інноваційних розробок, спрямованих на розвиток економіки | 2008-2013 | http://www.ncbr.gov.pl |

Нижче охарактеризуємо проекти Технічного університету (ТУ) м. Лодзь та Академії Технічно-Гуманістичної м. Бельсько-Бяла (АТГ, м. Бельсько-Бяла), які були реалізовані за рахунок фінансування операційних програм [5] (таблиця 2).

Таблиця 2

*Перелік проектів Технічного університету м. Лодзь та Академії Технічно-Гуманістичної м. Бельсько-Бяла, реалізованих в межах операційних програм*

| Назва проекту | Назва виконавця | Дата початку проекту | Дата завершення проекту | Повна вартість проекту (в PLN) | Вартість дофінансування проекту (в PLN) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ***ОП «Інфраструктура і навколишнє середовище»**/ PO Infrastruktura i Środowisko* | | | | | |
| Технічне оснащення Центру інформаційних технологій Технічного університету м. Лодзь | ТУ м. Лодзь | 01.03 2008 | 31.12.2013 | 39 537 605,25 | 39 530 000,00 |
| Фабрика інженерів XXI ст. – побудова сучасного навчально-лабораторного комплексу факультету машинобудування | ТУ м. Лодзь | 01.10.2008 | 31.03.2013 | 55 769 816,53 | 54 004 000,00 |
| Реконструкція та оснащення будівлі факультету біології й охорони навколишнього середовища | ТУ м. Лодзь | 01.01.2011 | 30.09.2014 | 26 125 916,38 | 25 970 920,71 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|
| ***ОП «Людський капітал»*** */ PO Kapitał Ludzki* | | | | | |
| Інноваційне навчання без обмежень – комплексний розвиток Технічного університету в Лодзі – керівництво університету, сучасні навчальні програми, зміцнення потенціалу працевлаштування, у тому числі людей з обмеженими можливостями | ТУ м. Лодзь | 02.06.2008 | 01.06.2012 | 35 404 498,45 | 35 404 498,45 |
| Підвищення компетентності і кваліфікації наукових кадрів з точки зору сучасних методів аналізу, моделювання та оптимізації | ТУ м. Лодзь | 02.03.2009 | 28.09.2012 | 4 798 333,87 | 4 798 333,87 |
| Підготовка та впровадження нових факультетів у відповідь на поточні потреби ринку праці та потреби економіки знань | ТУ м. Лодзь | 01.01.2008 | 28.06.2013 | 10 096 203,5 | 10 096 203,5 |
| Інформаційні технології – впроваждення напрямку підготовки в Технічному університеті м. Лодзь | ТУ м. Лодзь | 01.08.2012 | 31.12.2015 | 4 997 037,6 | 4 997 037,6 |
| Інженер на замовлення | АТГ м. Бельсько-Бяла | 01.09.2009 | 30.09.2013 | 3 850 243,69 | 3 850 243,69 |
| Математика – надійний капітал випускника | ТУ м. Лодзь | 01.10.10 | 31.12.14 | 3 229 465,89 | 3 229 465,89 |
| Математика – важіль інноваційної економіки | ТУ м. Лодзь | 01.06.2011 | 30.12.2015 | 7 033 184,00 | 7 033 184,00 |
| Інженер на межі XXI століття | АТГ м. Бельсько-Бяла | 01.06.2010 | 31.03.2015 | 8 910 113,00 | 8 910 113,00 |
| Автоматизація-робототехніка – ключова професія XXI століття | ТУ м. Лодзь | 01.06.2011 | 30.04.2015 | 5 808 553,6 | 5 808 553,6 |
| Інженерний захист навколишнього середовища – інвестиції в майбутнє | ТУ м. Лодзь | 01.07.2011 | 31.03.2015 | 6 789 165,76 | 6 789 165,76 |
| Дизайн – впроваждення напрямку підготовки в Технічному університеті м. Лодзь | ТУ м. Лодзь | 01.06.2010 | 31.12.2015 | 11 734 174,1 | 11 734 174,1 |
| ***ОП «Інноваційна економіка»***/ PO Innowacyjna Gospodarka | | | | | |
| Розробка системи для м'язової електростимуляції | ТУ м. Лодзь | 01.01.2010 | 31.01.2013 | 1 176 950,00 | 1 174 313,66 |
| Біорозкладані волокнисті продукти | ТУ м. Лодзь | 17.11.2008 | 31.03.2015 | 36 912 324,20 | 35 574 800,69 |
| Розробка інноваційної системи багатошарової тканини на основі функціональних властивостей матеріалів для потреб спецодягу | ТУ м. Лодзь, Miranda Sp. z O.O. | - | - | 4 152 901,97 | 3 193 899,13 |
| Інноваційний метод переробки технічних текстильних виробів та їх раціональне використання | Інститут технології і безпеки, ТУ м. Лодзь, Miranda Sp. z O.O. | - | - | 4 400 528,83 | 3 703 902,65 |

З охарактеризованих проектів, що їх реалізують у Технічному університеті (ТУ) м. Лодзь та Академії Технічно-Гуманістичній (АТГ) м. Бельсько-Бяла і мають відношення до підготовки студентів інженерних спеціальностей у галузі легкої промисловості, найбільша частка надходження фінансів за рахунок операційних програм на період 2008-2015 р.р. припадає на ОП «Інфраструктура і навколишнє середовище» (див. рисунок 2), тобто на розбудову матеріально-технічної бази ВНЗ.

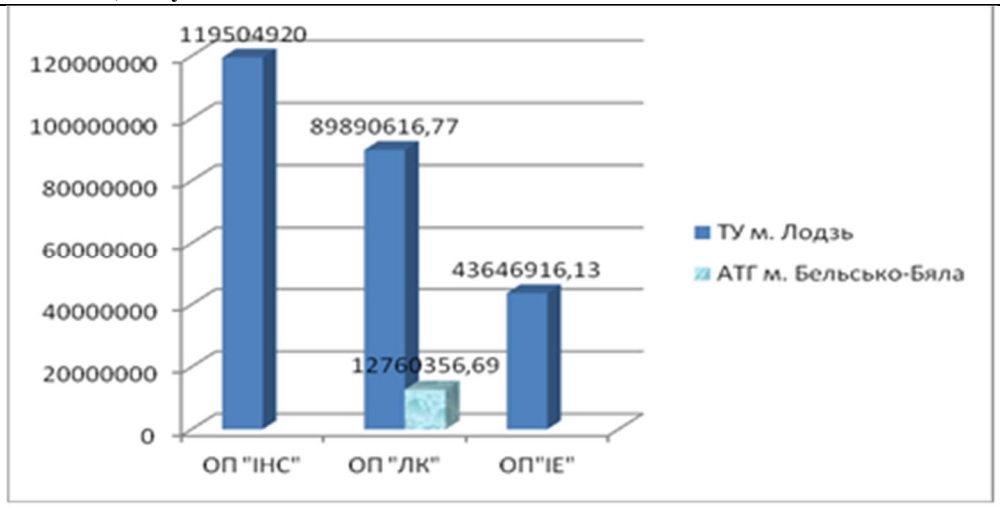



*Рис. 2. Видатки НЦНДР на реалізацію проектів ТУ м. Лодзь та АТГ м. Бельсько-Бяла, Польща, по операційним програмам «ІНС», «ЛК», «ІЕ» за 2008-2015 р.р., в PLN.*

Тоді ж за кількістю проектів, що реалізуються, має перевагу ОП «Людський капітал» – 9 проектів в Технічному університеті м. Лодзь та 2 проекти в Академії Технічно-Гуманістичній (АТГ) м. Бельсько-Бяла. Також згідно даних таблиці 2 можна відслідкувати той факт, що частка дофінансування за рахунок коштів структури НЦНДР у відносних величинах є максимальною саме по ОП «Людський капітал» – рисунок 3, що може говорити про розуміння Євросоюзом важливості, доцільності капіталовкладень у систему вищої освіти з метою підвищення якості підготовки спеціалістів, як одного з стратегічних пріоритетів розвитку європейської спільноти.

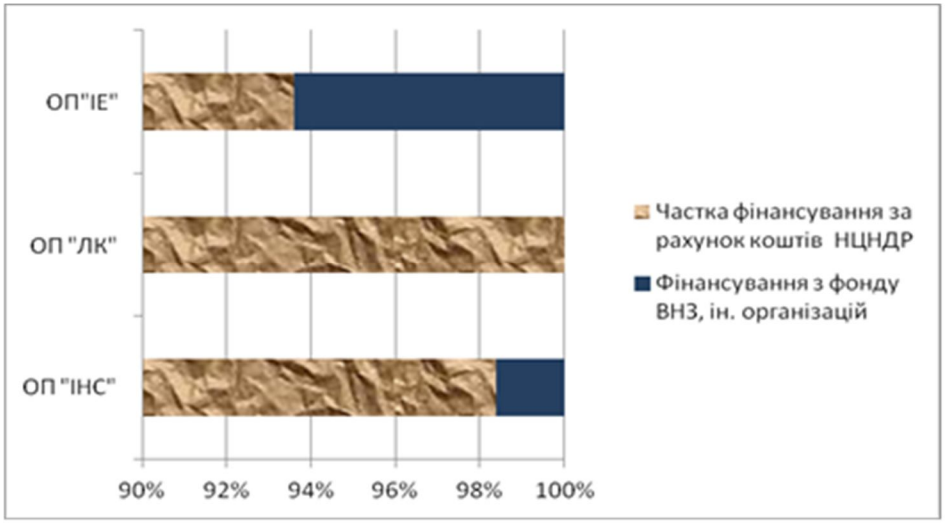



*Рис. 3. Співвідношення фінансування проектів ТУ м. Лодзь та АТГ м. Бельсько-Бяла, Польща, по операційним програмам «ІНС», «ЛК», «ІЕ» з джерел фондів ВНЗ, інших. організацій та за рахунок коштів НЦНДР протягом 2008-2015 р.р., в %.*

Таким чином, участь провідних ВНЗ країн Центрально-Східної Європи, що готують фахівців у галузі легкої промисловості, в операційних програмах розвитку є характерною рисою діяльності вищих шкіл в умовах інтенсивних інтеграційних процесів і має значний позитивний уплив на їхню освітню, наукову, організаційно-управлінську діяльність.

**Література**

1. Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті: [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.
2.Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej/Projekty i inicjatywy Ministerstwa/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nauka.gov.pl/projekty-i-inicjatywy
3.Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky/ Štrukturálne fondy EÚ/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.minedu.sk/programove-obdobie-2014-2020
4.Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky/ Fondy Eu/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy
5.Narodowe Centrum Badań i Rozwoju/ Programy NCBR/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.ncbr.gov.pl

**References**

1. Tovkanets H.V. (2013). Ekonomichna osvita u vyshchii shkoli Chekhii i Slovachchyny u 20 stolitti [Economic education at the high school of the Czech Republic and Slovakia in the twentieth century] , za red. N.H. Nychkalo. Kyiv, Kondor-Vydavnytstvo, 506 p.
2. Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. EU Structural Funds. Available at: http://www.minedu.sk/european-fund-for-regional-development-efrd/(Accessed 9 October 2017).
3. Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic. Structural Funds. Available at: http://www.msmt.cz/areas-of-work/structural-funds (Accessed 9 October 2017).
4. Ministry of Science and Higher Education Republic of Poland. International Co-operation. Available at: http://www.nauka.gov.pl/en/international-co-operation/ (Accessed 7 October 2017).
5. The National Centre for Research and Development. NCRD Programmes. Available at:http://www.ncbr.gov.pl/en/(Accessed 10 October 2017).

**УДК 374.7(4)**

## ОСВІТА ДОРОСЛИХ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**А.В. Боярська-Хоменко**

**orcid.org/0000-0002-1818-3074**

*У статті наведено визначення понять «освіта дорослих», «безперервна освіта», «освіта впродовж життя» в німецькій педагогічній думці та нормативно-правових актах. Здійснено аналіз діяльності Інституту освіти для дорослих, визначено його значення, завдання, функції, принципи функціонування. Наведено інфраструктуру освіти дорослих у Німеччині. Визначено зміст освіти дорослих, особливості дидактики освіти дорослих, форми навчання.*

*Здійснено аналіз шляхів залучення широкого кола дорослого населення до навчання: запровадження освітньої програми «Національне десятиріччя грамотності та базової освіти 2016 – 2026 рр.», організація кампанії «Читання та письмо: мій ключ до світу», інтеграція базової освіти в контекст підготовки та вимог провідних фінансових і промислових компаній, розробка концепції залучення консультантів з навчання на підприємствах, присудження нагород за особливі успіхи підприємств у сфері поширення грамотності та безперервної освіти.*

*Установлено шляхи додаткової підготовки педагогічних кадрів, які працюють у сфері освіти дорослих.*

***Ключові слова:*** *освіта дорослих, андрагогіка, безперервна освіта, освіта впродовж життя, інклюзивна освіта, заклади освіти для дорослих.*

## ADULT LEARNING IN GERMANY: THE PRESENT AND DEVELOPMENT PROSPECTS

**A.V. Boiarska-Khomenko**

*We provided definitions of «adult learning», «lifelong education», «life-long education» in German pedagogical thought and legal acts. The author analyzed the relevance of adult education in accordance with European programs, in particular the UN Program 2030 and the Lisbon Council of Europe. We also presented the critical points of German researchers regarding predicted positive learning outcomes throughout life. Determined that adult education in Germany is inclusive and open to all people, regardless of cultural, religious or social background. The author analyzed the activity of the Institute for adult education, determined its importance, tasks, functions, principles of functioning. The Institute is the central government of continuing education in Germany. A wide network of institutions for adult education (Bildungshaus or Bildungszentrum) implements educational programs. They include seminars, individual or group courses, lectures and meetings. Adult education infrastructure includes Volkshochschulen – folk colleges, Abendschulen – evening schools, Abendgymnasien – evening gymnasiums, Kollegs colleges, and Fernschulen – distance schools and Fernhochschulen – distance colleges. In addition to public adult education institutions, there are trade union, church, business and private educational institutions also offices (chambers of industry and commerce, craft halls). Large companies and some local authorities have their own training centers. The author defined the content of adult learning, the features of adult learning didactics, and forms of study. We conducted an analysis of ways to attract a broad range of adult population to study: the introduction of the educational program «National Decade of Literacy and Basic Education 2016-2026», organization the Campaign «Reading and Writing: my key to world», integration of basic education in the context of training and requirements of leading financial and industrial companies, development of the concept of involvement of consultants in enterprises, awarding awards to enterprises for outstanding success in the area of literacy and lifelong learning. We have set up ways for additional training of pedagogues in adult learning.*

***Keywords****: adult learning, andragogy, continuous education, life-long education, inclusive education, adult learning institutions.*

На сьогодні освіта дорослих займає важливу нішу в системі освіти країн Європи. Загальновідомо, що процеси глобалізації у сфері освіти, розширення кордонів Європейського Союзу, прогресивна міграційна

**© А.В. Боярська-Хоменко**

та інтеграційна політика європейських країн дали потужний поштовх для розвитку освіти впродовж життя. Тому закономірною є зумовлена потреба отримання та удосконалення освіти дорослим населенням країн Європи з метою набуття можливості займати гідне місце в суспільстві.

Країни Центральної та Східної Європи не одне десятиліття успішно будують систему освіти дорослого населення, як складової безперервної освіти. Реформи стосуються й нормативно-законодавчої бази європейських країн і системи середньої, спеціальної та вищої освіти, переосмислення ролі та значення викладача, адаптації форм та методів навчання.

Освіта дорослих визначає успішний економічний, соціальний, політичний та екологічний розвиток суспільства, сприяє досягненню цілей ООН в рамках Програми 2030, організація та розвиток безперервної освіти забезпечує досягнення цілей Лісабонської концепції для сталого, систематичного та інклюзивного зростання.

У світлі останніх реформ в освітній галузі України та прийняття Закону «Про освіту», уряд країни ініціював розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих». Тому, як ніколи раніше, актуальним стає вивчення питань освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи, їхнє нормативно-правове регулювання, визначення принципів, форм та методів організації освітнього процесу, засобів залучення широкого кола дорослих людей до навчання впродовж життя. Вивчення питань освіти дорослого населення є актуальним для розвитку української системи освіти, для успішного впровадження та реалізації в Україні концепції освіти впродовж життя.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що впродовж останнього десятиліття українські науковці активно здійснювали порівняльно-педагогічні розвідки становлення освіти в найбільш розвинених країнах – Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. Досліджувалися загальні проблеми навчання дорослих, його реформування, різні аспекти освітньої політики та тенденції її розвитку. Зокрема, загальним положенням щодо освіти дорослих присвятили наукові праці Т. Андрющенко, С. Архипова, С. Болтівець, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Мукан, Н. Ничкало, І. Носаченко, О. Отич, Л. Пуховська, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, А. Старєва, О. Титаренко.

Питаннями освіти дорослих переймались учені з різних країн, зокрема Дж. Адамс-Вебер, О. Бодальов, А. Гордон, Х. Джоунс, С. Змійов, А. Маслоу В. Пуцов, В. Семиченко, Е. Торндайк. Німецькі педагоги і дослідники (Є. Росенсток, О. Капп, Х. Гансельманн, Р. Бродель, С. Хоф, Дж. Людвіг, К. Зейнер, М. Шютц, У. Хеймліх, І. Бех, Дж. Віттпот) також порушують питання безперервної освіти для широкого загалу.

Разом з тим, у вітчизняній науково-педагогічній літературі недостатньо висвітлені особливості організації освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи, зокрема Німеччини. Окремого вивчення потребує нормативно-правове забезпечення освіти дорослих у Німеччині, аналіз мережі державних та приватних навчальних закладів, напрямки, зміст та форми організації освіти дорослого населення.

**Метою** статті є аналіз та узагальнення особливостей організації освіти дорослих у Німеччині.

Німецька рада освіти, ототожнює поняття *освіта дорослих* та *безперервна освіта* і надає визначення: освіта для дорослих (безперервна освіта) (*Erwachsenenbildung*) – продовження або відновлення організованого навчання після закінчення першого етапу освіти будь-якого рівня та спрямування [4]. У Німеччині освіту дорослих розуміють як будь-яку форму формальної, неформальної та цільової неформальної освіти дорослими як у професійному, загальному, політичному та культурному аспекті [6]. Ю. Вітпот визначає, що концепція освіти дорослих охоплює всі шляхи та засоби освіти, які доступні після закінчення навчання у школі [10].

Навчання впродовж усього життя розуміють у Німеччині як програму освітньої політики з метою здійснення стійкої модернізації подальшої освіти, культури навчання та формування теорії [1]. З іншого боку, це також означає процес навчання, який передбачає тривалий термін [8].

Сучасний характер поняття безперервного навчання пов'язаний з тим, що суспільство прагне до отримання так званих «суспільних знань». Уже сьогодні знання відіграють найважливішу роль з економічної точки зору. Висновки Лісабонської Ради Європи підтверджують, що успішний перехід до економіки та суспільства, котрі базуються на знаннях, має супроводжуватися орієнтацією на навчання впродовж усього життя [5].

Але, поруч з цим, існує й критика такої точки зору. Так, Марсель Шютц критикує численні пояснення та документи щодо прогнозованих позитивних результатів навчання упродовж усього життя. На його думку, результати такої освітньої політики матимуть односторонні позитивні наслідки особистої та професійної освіти. Також німецький дослідник доводить, що економічні асоціації та політичні особи стурбовані здебільшого безперервною професійною адаптацією та гнучкістю і не зважають на навчання як індивідуальну цінність. М. Шютц також зазначає, що заяви політиків, соціальних діячів та педагогів зробили тему освіти дорослих набагато ширшою, ніж констатує практична діяльність навчальних закладів Німеччини [9].

Сьогодні освіта для дорослих представляє собою кооперативно-автономне навчання. Так, викладачі або фахівці в певній галузі діляться своїми знаннями та уміннями з метою навчання й обміну досвідом. Популярними є заняття з тренерами або коучами у сфері освіти дорослих, які формують особливе навчальне середовище, допомагають учням знаходити свої навчальні цілі, підтримують їх, а також супроводжують їх у процесі застосування набутих знань та умінь у професійному й приватному повсякденному житті.

Важливо зазначити, що безперервна освіта в Німеччині відкрита для всіх людей, які вже пройшли певний шлях освіти від початкового навчання до вступу в професію.

Інклюзивна освіта для дорослих забезпечує людям рівний доступ до освіти незалежно від культурного, релігійного та соціального походження. Залучення широкого кола людей є важливим викликом соціальної політики у сфері освіти дорослих. Так, завдяки зустрічам, спільному навчанню та співробітництву соціальні кордони можуть бути зменшені [7].

У Німеччині функціонує Інститут освіти для дорослих (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE*), який фінансується Федеральним урядом та землями, проводить дослідження з питань навчання дорослих та викладання, програм безперервної освіти, розширення мережі установ безперервної освіти та політичного й інституційного контексту безперервного навчання. Німецький інститут освіти для дорослих виконує такі функції:

- проводить відповідні та фундаментальні дослідження;
- забезпечує передачу знань та підтримує інфраструктуру для досліджень;
- розробляє інноваційні концепції для практики;
- консультує зацікавлені сторони в національній та міжнародній політиці навчання [2].

Разом з цим, Інститут встановлює зв'язок між учасниками національної та міжнародної безперервної освіти і є центральним, міждисциплінарним робочим партнером у цій галузі. На міжнародному рівні DIE представляє німецьку безперервну освіту: його вчені є членами міжнародних організацій, координують міжнаціональні проекти або сприяють їхньому впровадженню.

DIE надає дослідницькі послуги з метою підтримки розвитку науки, практики та політики розвитку дорослих. Таким чином, Інститут спрямований на потреби продовження освіти та навчання, проводить циклічну дослідницьку стратегію. Цей систематичний цикл передбачає пошук актуальних питань у науці, політиці та практиці безперервної освіти й навчання упродовж усього життя, дослідження цих питань, надання результатів для тестування й упровадження в цій галузі [2].

Сьогодні в Німеччині функціонує широка *мережа закладів для освіти дорослих* (*Bildungshaus* або *Bildungszentrum*). Здебільшого освітні програми таких закладів побудовані на проведенні семінарів, індивідуальних або групових курсів, а також лекцій та зустрічей. Тематика програм часто стосується здоров'я, самооцінки, партнерства, змістовної організації дозвілля, освіти, релігії та світогляду. Власне, освіта дорослих у Німеччині передбачає не лише професійне чи академічне навчання, а й розширення кругозору слухачів, обізнаності в загальних науках. Деякі центри організовують навчальні поїздки чи свята для сімей, навчальні центри з релігійним спрямуванням можуть пропонувати споглядальні прогулянки. Іншими, більш рідкісними, пропозиціями є курси управління, підготовка вчителів, психологічне консультування, підготовка до шлюбу тощо.

До інфраструктури освіти дорослих входять, *Volkshochschulen* – народні коледжі, *Abendschulen* – вечірні школи, *Abendgymnasien* – вечірні гімназії, *Kollegs* – коледжі, а також *Fernschulen* – дистанційні школи й *Fernhochschulen* – дистанційні коледжі. Окрім державних закладів освіти дорослих, існують також профспілкові, церковні, ділові та приватні навчальні заклади, а також кабінети (палати промисловості та торгівлі, ремісничі зали). Осередками організації навчання в недержавних освітніх закладах для дорослих є єпархії та релігійні громади, різні профспілки, політичні партії, громадські організації, урядові палати (Палата праці, Сільськогосподарська палата), Федеральні землі або Конфедерація.

Варто зазначити, що великі компанії та деякі місцеві органи влади також мають свої навчальні центри. Наприклад, найбільшими освітніми центрами для навчання дорослих в Німеччині є Навчально-виховний центр Св. Бернарда (*Bildungshaus St. Bernhard*), Освітній заклад у монастирі Св. Тудперта (*Bildungshaus im Kloster St. Trudpert*), Освітній центр Неккарельц (*Bildungshaus Neckarelz*), Освітній центр Швабська селянська школа (*Bildungshaus Schwäbische Bauernschule*), Навчальний заклад Монастир Шварценберг (*Bildungshaus Kloster Schwarzenberg*), Освітній центр Герц-Єзу-Клостер (*Bildungshaus Herz-Jesu-Kloster*), Освітній центр Марія-Розенберг (*Bildungshaus Maria-Rosenberg*), Освітній центр Карла Ріттера (*Bildungshaus Carl Ritter*), Навчальний центр Наумбурга (*Bildungshaus Naumburg*), Освітній сайт Айхсфельд (*Bildungshaus Eichsfeld*), Навчальний центр Марселя Калло (*Bildungshaus Marcel Callo*) та ряд інших.

До *змісту освіти дорослих* входять загальна, професійна та політична подальша освіта, а також концепція навчання упродовж усього життя, навчання для хобі або повсякденних потреб – так зване неформальне та інформальне навчання.

*Дидактика освіти дорослих*, а також методи навчання дорослих повністю залежать від професійних вимог, які висуваються до слухачів. Звичайне навчання в очній програмі втрачає свою важливість, його заміную більш орієнтована в дії навчально-проектна робота. Обов'язковим є включено практичного і професійного досвіду учасників навчального процесу.

*Форми навчання* також адаптовані до потреб дорослих людей. Класичні заняття в класі проводяться у вечірні години та у вихідні дні. Все більшого значення надають дистанційному навчанню, яке майже повністю базується на самостійній роботі здобувачів. Усі форми навчання дорослих зараз підтримують практично необмеженими можливостями спілкування в Інтернеті, зокрема електронною поштою, SMS, чатом і блогом, а також можливостями завантаження та підтримки оновлення.

*Залучення широкого кола населення до безперервної освіти.* У Німеччині з метою зменшення функціональної безграмотності та підвищення компетенції базових освітніх послуг дорослих, Федеральний міністр освіти та досліджень проф. Й. Ванк і Президент Конференції міністрів культури федеральних земель К. Богедан запровадили освітню програму «Національне десятиріччя грамотності та базової освіти 2016 – 2026 рр.» [3].

Спільно з партнерами Національного десятиріччя грамотності та всіма зацікавленими соціальними силами Федеральний уряд і землі Німеччини мають намір заохочувати громадськість упродовж найближчих десяти років до забезпечення навчальних можливостей, орієнтованих на цільову групу. Також уряд Німеччини прагне забезпечити подальшу освіту в галузі грамотності та базової освіти в різних навчальних та освітніх програмах сфери політики ринку праці.

Також у Німеччині запроваджена партнерська програма за грамотність через кампанію «Читання та письмо: мій ключ до світу». Це зосередить увагу громадськості на темі освіти дорослих, а також доведе, які приватні та професійні перспективи відкривають уміння читати й писати. Адже, за останніми дослідженнями Гамбурзького університету, близько 7,5 мільйонів людей у Німеччині не вміють правильно читати та писати. Їх уважають функціонально неграмотними [3].

Згідно програми «Національне десятиріччя грамотності та базової освіти 2016 – 2026 рр.» очікується, що дорослі отримуватимуть більше пропозицій щодо допомоги їм у навчанні, читанні та письмі. Федеральне міністерство освіти сприятиме просуванню проектів грамотності, а також розробці концепцій курсів та можливостей інклюзивної освіти дорослих.

Варто зазначити, що з метою залучення широкого кола дорослих до безперервної освіти, Федеральне міністерство освіти та досліджень Німеччини проводить заходи особливі актуальні для ринку праці та цільових груп населення. Метою освітніх програм є, наприклад, інтеграція базової освіти в контекст підготовки та вимог провідних фінансових і промислових компаній.

Важливу роль у сфері освіти дорослих відіграють також профспілки Німеччини. Так, спільно з Федерацією профспілок Німеччини, Федеральне міністерство освіти розробило концепцію залучення консультантів з навчання на підприємствах, які зараз пропонують свої послуги в широкому масштабі. Федеральне міністерство освіти і науки Німеччини з метою мотивації компаній планує щорічно присуджувати приз за особливі успіхи підприємств у сфері поширення грамотності та безперервної освіти [3].

Варто зазначити, що в Німеччині приділяють значну увагу *підготовці педагогічних кадрів*, які працюють у сфері освіти дорослих. Так, викладачі мають постійний доступ до різних досьє про педагогічну освіту з питань грамотності та освіти дорослих. У досьє, серед іншого, міститься інформація про останні педагогічні розробки, ініціативу Федерального уряду та земель, інструкції щодо методики викладання окремих предметів, включаючи списки покликані із навчальними матеріалами та презентаціями книг.

Освіту дорослих у Німеччині ототожнюють з поняттям безперервної освіти. Проблеми освіти дорослого населення розгадають багато учених Німеччини, котрі аналізують як позитивні, так і негативні тенденції її розвитку, визначають пріоритети та труднощі. Федеральний уряд країни спільно з урядами земель, упроваджує активну політику щодо популяризації серед населення ідеї освіти впродовж життя, сприяє формуванню та успішному функціонуванню широкої мережі координаційних установ, дослідних інститутів, закладів освіти дорослих. Окрему увагу приділяють удосконаленню підготовки педагогічних кадрів та модернізації форм і методів надання освітніх послуг дорослим німцям.

**Література**

1. Brödel R. Lebenslanges Lernen // Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 4: Erwachsenenbildung. Weiterbildung. Schöningh. Paderborn., 2011, S. 236

2. Das Institut. Die Einrichtung für Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung in Deutschland. Retrieved from: https://www.die-bonn.de/institut/default.aspx

3. Dekade für Alphabetisierung. Retrieved from: https://www.bmbf.de/de/nationale-strategie-fuer-alphabetisierung-und-grundbildung-erwachsener-1373.html

4. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) // Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn., 1970. – 197 s.
5. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Memorandum über Lebenslanges Lernen.SEK. Retrieved from http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?ID=745
6. Erwachsenenbildung. Retrieved from: http://www.bildungssystem.at/erwachsenenbildung/
7. Heimlich U., Behr I. Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden., 2011. S. 813–826.
8. Ludwig J. Strukturen Lebenslangen Lernens – eine Einführung. Baltmannsweiler., 2007. S. 1–3
9. Schütz M. Flexibel im Berufsleben // Frankfurter Rundschau. Frankfurt-in-Main., 2015. 4. Juli
10. Wittpoth J. Einführung in die Erwachsenenbildung Taschenbuch. Stuttgart., 2009. 224 s.

**УДК 373.3/.5.091.64: (075)]. 01 (73)**

## НАУКОВІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ЇХНІЙ УПЛИВ НА РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА В США

**О. М. Ельбрехт**

*Вивчення проблем розвитку теорії підручника й практики його використання в системі освіти США потребує дослідження наукових поглядів на освітню політику в цій країні, характер й обсяг знань, зміст освіти, навчальні програми. У статті розкриваються філософські й психолого-педагогічні основи шкільної освіти США, подають теоретичні положення наукових концепцій, на засадах яких визначається зміст шкільної освіти, вимоги до організації навчального процесу, технологій навчання й засобів їхньої реалізації. У контексті дослідження визначають характер упливу філософських і психолого-педагогічних концепцій на розвиток шкільної освіти, теорію підручника, утілення теоретичних ідей у практику педагогічної діяльності. Автор проаналізував: 1) зміни в уявленнях освітян США про навчально-пізнавальний процес і вимоги до нього залежно від застосування тих або інших наукових ідей; 2) зрушення в педагогічній практиці в цій країні від педагогіки домінування учителя до орієнтованої на особистість учня педагогіки; 3) погляди американських освітян щодо ролі підручника й інших засобів навчання в цьому процесі та вимог до них.*

***Ключові слова:*** *наукові концепції, зміст освіти, технології навчання, навчальна програма, засіб навчання, підручник, навчальні матеріали.*

## SCIENTIFIC CONCEPTS AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE TEXSTBOOK THEORY IN THE USA

**O. Elbrekcht**

*The research of the problems of the development of textbooks in the US education system requires the study of scientific views on the educational policy in this country, the nature and scope of knowledge, the content of education, and curricula. The article reveals the philosophical, psychological and pedagogical foundations of the US school education. Scientific concepts and ideas of scientific theories are presented, on the basis of which the content of school education is designed. The analysis made it possible to track transformational changes in the requirements for school education, training technologies and means of their implementation. In the context of our study, the nature of the influence of philosophical and psychological-pedagogical concepts on the development of school education, the theory and practice of using textbooks was determined. Considered are: 1) changes in the views of American educators on the educational process and the requirements for it; 2) shifts in teaching practice from the pedagogy of the dominant role of the teacher to a student-centered pedagogy; 3) the formation of ideas about the role in this process of textbooks and other teaching aids and requirements for them. The empirical material was the works of representatives of various concepts, comparative scientists, their conclusions, practical documents reflecting views on the problem of textbooks development in the US education system.*

***Keywords:*** *philosophical concepts, psychological and pedagogical theories, educational policy, the content of education, teaching technologies, curriculum, means of instruction, textbook.*

Аналіз наукових концепцій, що розроблялися впродовж XX ст., засвідчує їхній уплив на теорію і практику шкільної освіти, зокрема через формування уявлень про мету, зміст освіти, освітні технології. Підручники, як засіб їхньої реалізації, відображає широкі освітні перспективи та зміни, що відбуваються в них. Тож роль підручників у цих процесах, визначення й оновлення їхнього змісту та узгодження застосованої в них методології з науковими досягненнями в галузі освіти є однією з найважливіших проблем, яка завжди знаходиться в полі зору освітньої політики. Процеси глобалізації, що відбуваються в різних сферах суспільного життя, також в освіті, зумовлюють інтерес до вивчення зазначеної проблеми на рівні світового досвіду.

Для нашого дослідження плідними виявилися праці американських колег Р. Арендза (Richard I.

**© О. М. Ельбрехт**

Arends), Дж. Йохансена (John H. Johansen), Дж. Познера (George J. Posner), К. Тьюела (Kenneth J. Tewel), у яких аналізують питання реалізації у практиці педагогічної діяльності основоположних принципів наукових теорій. Американські вчені проблему засобів навчання, у тому числі і підручника, розглядають у контексті реформування шкільної освіти США, змін у вимогах до організації навчального процесу й навчальних програм, розвитку інноваційних технологій навчання. Інтерес також представили наукові праці, у яких висвітлюють уплив філософських і психолого-педагогічних теорій на реформування системи середньої освіти США, зокрема це дослідження Р. Бєланової, В. Жуковського, О. Літвінова та інші.

**Мета статті:** проаналізувати ідеї філософських і психолого-педагогічних концепцій, їхній уплив на зміни у вимогах до шкільної освіти, технологій навчання й засобів їхньої реалізації в США для з'ясування можливостей використання досвіду цієї країни в процесах реформування вітчизняної системи середньої освіти.

Підручник створюють відповідно до ідей тієї або іншої теорії навчання. Жодна концепція навчальної діяльності, уважають учені, не може претендувати на завершеність щодо охвату всіх сторін навчання та їхньої реалізації засобами підручника. Проте разом вони визначають модель навчального процесу й окреслюють вимоги до засобів навчання [3, с. 23; 6, с. 27 – 29]. Цілком зрозуміло, що в полі зору вітчизняних і зарубіжних учених виникла проблема філософських і психолого-педагогічних засад освіти, зв'язку наукових концепцій з щляхами їхньої реалізації в практичній діяльності навчальних закладів.

З багатьох філософських течій XX століття вагомий вплив на педагогічну теорію і практику здійснив прагматизм. Прагматизм (від грец. «прагма» – справа) як філософське вчення виник на межі XIX – XX ст. Передумовами його появи були швидкі темпи розвитку науки, промисловості, техніки. Теорії освіти − прогресивізм, експериментaлізм, соціальний реконструкціонізм є напрямами прагматизму. Прагматизм обстоює зближення виховання із життям, досягнення цілей виховання завдяки практичній діяльності. Засновники прагматичної філософії Ч. Пірс (1839–1914) та В. Джеймс (1842–1910) претендували на створення нової філософії, на відміну від ідеалізму й матеріалізму. Головні поняття прагматичної філософії – «досвід», «справа». Провідна її ідея: пізнання дійсності зводиться до індивідуального досвіду людини, знання істинне, якщо воно отримане в процесі практичної діяльності людини і є корисним для неї.

Ідеї ранніх прагматистів розвинув американський філософ і педагог Дж. Дьюї (1859–1952). Учений привів їх до системи, яку називав інструментальною або експериментальною. Як метод, що застосовують у філософії, інструменталізм зосереджується на наукових, експериментальних засобах для з´ясування ідей про соціальні проблеми й моральну поведінку. До Дж. Дьюї загальноприйнятим було вважати, що учень має слухняно сидіти на своєму місці й ретельно засвоювати навчальний матеріал. Людина, стверджував педагог, краще навчається під час виконання нею справ. Він підтримував навчальні заклади, де навчально-виховний процес був особистісно орієнтований, а не побудований на авторитаризмі. Наголошував на важливості інтегративних предметів у програмі. Уважав, що організація навчального процесу має передбачати участь у ньому учнів, зокрема йдеться про самоконтроль успіхів, залучення до колективних справ тощо. Головна ідея його праць: школа не має бути поза життям, навчання − від виховання; важливими принципами виховання і навчання мають бути розвиток активності особистості, збудження інтересу як мотиву діяльності; виховання і навчання здійснюють не теоретично, а під час конкретної практичної діяльності, індивідуальний досвід особистості – засада виховного процесу, метою виховання є «самовиявлення» відомостей від народження інстинктів і нахилів; людина не зобов'язана керуватися будь-якими заздалегідь сформульованими принципами поведінки і правилами, вона має поводитися відповідно до конкретної ситуації й визначеної мети. Важливою є ідея Дж. Дьюї, що освіта має бути зосереджена на особистості загалом, адаптувати учня до навколишнього середовища, навчати не лише вузьких академічних тем, а й мислити, розв´язувати на рефлексивній основі проблеми.

У 60-ті рр. XX ст. філософія прагматизму й педагогіка, заснована на цьому напрямі, утратили своє значення. В умовах науково-технічної революції постала потреба в людях з глибшими й упорядкованішими знаннями й принципами поведінки. Це зумовило перегляд і модернізацію класичного прагматизму, котрий у 70-х рр. відродився як неопрагматизм. Методологічні настановлення Дж. Дьюї були доповнені принципами з огляду на новітні тенденції розуміння виховання як процесу соціалізації особистості. Сутність неопрагматичної концепції виховання зводиться до самоствердження особистості (Т. Браммельд, Е. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Хук та ін.). Ця позиція посилює принцип і природу індивідуалістичної спрямованості виховання. Упродовж десятиріч прагматизм та неопрагматизм виступали теоретичною основою офіційної шкільної політики США, здійснювали визначальний уплив на діяльність навчальних закладів. На теорії прагматизму базується популярна в США система вивчення у старших класах школи предметів за вибором учнів. Неопрагматизм залишається провідним напрямом американської педагогіки та поширюється в країнах Західного світу [2; 4; 5, с 20; 13, с. 230; 14, с. 234].

Філософським напрямом, важливим у контексті нашого дослідження, є позитивізм, поява якого була зумовлена відкриттями в галузі хімії та біології на межі XIX – XX ст. Представники цього напряму, здебільшого вчені-природознавці, абсолютизували природничі науки й методи, що в них застосовують.

Істинним у цій методології визнавали результати, отримані за допомогою кількісних методів, математики і природознавства, а суспільствознавство залічували до галузі міфології.

У надрах класичного позитивізму на етичних ідеях Платона, Арістотеля, Д. Юма, І. Канта зародився, зміцнів неопозитивізм. Представники цього філософсько-педагогічного напряму намагались осмислити комплекс явищ, спричинених НТР. Залишаючись за своєю суттю позитивізмом, це вчення посіло чільне місце в сучасній філософії. Головні положення педагогіки неопозитивізму (Ж. Конант, П. Херс, Дж. Вільсон, Р.С. Пітерс, А. Харріс, М. Уорнок та ін.) такі: система виховання має бути повністю гуманізована, у цьому її основний засіб утвердження в усіх сферах життя суспільства справедливості як вищого принципу відносин між людьми; засадою виховання є не чуттєве освоєння світу, а логіка й переконання; лише за допомогою раціонального мислення, як головного критерію зрілості особистості, виховання, стане фактором саморозвитку особистості. Уплив педагогіки неопозитивізму відчувається в перебудові виховних систем: відбувається поворот до гуманізації суспільного виховання. Тож сучасний педагогічний неопозитивізм називають «новим гуманізмом», «сцієнтизмом» (від англ. 'science' – наука) [5, с 22].

Гуманізм (лат. – людяний, людський) є не лише філософією освіти, а й поглядом, що спирається на припущення того, що істинним предметом вивчення є людина. У всіх філософських системах було приділено увагу суспільним цінностям та умовам життєдіяльності людей. Ще софісти Давньої Греції вважали людину мірою всіх речей. У Європі у XIV – XV ст. гуманізм був інтелектуальною основою епохи Відродження. Ранні американські гуманісти заперечували пуританську віру, що людина від природи гріховна й погоджувались з Я. А. Коменським, що людей та їхні умови життя можна покращити через освіту. Класичний гуманізм розвинувся після Другої світової війни й був представлений Н. Муреєм Батлером, А. Флекснером та М. Ван Дореном. Гуманісти обстоюють утилітарну концепцію добра для широкого загалу людей, проте заперечують засилля науки, матеріалізму, цінностей масової поведінки. Освітяни, прихильники гуманізму уважають, що навчальні заклади занадто переймаються професіоналізацією та технологізацією навчання, тоді як потрібно приділяти більше уваги вивченню гуманітарних предметів: засвоєння гуманітарних предметів допомагає розвиватися інтелектуальним, моральним, естетичним та релігійним якостям людей.

Екзистенціалізм − філософія існування, переживання людиною свого буття у світі; філософський напрям, який визнає особистість вищою цінністю у світі. Її представники: М. Хайдеггер, К. Ясперс (Німеччина), Ж. Сартр, А. Камю (Франція), А. Уайтхед, Р. Раск, Дж. Адамс (Англія) та ін. Ключове поняття філософії екзистенціалізму – існування (екзистенція) – означає індивідуальне буття людини, зануреної в своє «Я». Таке настановлення передбачає відповідне ставлення до людини і світу. Об´єктивний світ існує лише завдяки буттю суб´єкта. Зовнішній світ такий, яким його сприймає внутрішнє «Я» людини. Індивід має творити себе сам, а мета соціальних інститутів − навчити його творити себе як особистість. Представники сучасної екзистенціальної педагогіки Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США), У. Баррей (Велика Британія) продукують такі соціально-педагогічні ідеї: суспільство завдає моральної шкоди самостійності особистості, оскільки соціальні інститути уніфікують особистість, її поведінку; теорії виховання бракує об´єктивних закономірностей; вона претендує на всезагальність; кожна людина зобов'язана мати об´єктивне уявлення про світ, сама творити свій світ; обирати свою лінію поведінки: підкорюватись, повставати, знаходити вихід у ситуації, нехтувати соціальними нормами, любити, ненавидіти тощо. Істинна людина усвідомлює свою свободу, тому цілком відповідальна за свій вибір, прагне до самоспрямування і самовизначення. Самобутність особистості обмежена колективом, який нівелює й пригнічує її «Я». Осереддям виховного впливу є підсвідомість: настрій, почуття, імпульси, інтуїція – це головне, а свідомість, інтелект, логіка – другорядне. Правила педагогічної діяльності прості: менше настановлень, більше дружньої участі, допомоги в пошуках духовної опори в житті; кожен має право творити своє життя в міру своїх природних здібностей. Філософія існування обгрунтовує методологію індивідуалізації освіти і виховання [5, с. 24, 25, 243]. Упровадження ідей екзистенціалізму здійснюється за пильної уваги до теорії цінностей, проблем формування цінностей у людини, питань етики в освіті, у майбутній професійній діяльності. Учені, зокрема Дж. Леонард, схиляються до думки, що необхідна «прихована програма» соціальних очікувань та цінностей, які передають школі навколишнім середовищем. Водночас установлена система знань не може замінити досвід індивідума, його особисті мотиви, вибір, відповідальність. Упровадження ідей екзистенціалізму завдає додаткових турбот, оскільки руйнує традиційні філософські основи, на яких грунтується освіта. Вибір абсолютної свободи є викликом усім соціальним організаціям та інституціям. Вплив цього напряму зростає, що мають брати до уваги творці освітньої політики або теорії освіти [14, с. 243].

Біхевіоризм (від англ. – поведінка) – психолого-педагогічна концепція виховання й навчання, яка зародилась на рубежі XIX – XX ст. Згідно з цією теорією поведінка людей зводиться до дій механічних реакцій. У джерел класичного біхевіоризму стояв американський психолог Дж. Уотсон (1878 – 1958). Учений збагатив науку положенням про залежність поведінки (реакції) від подразника (стимулу). Деякі з сучасних

психологів поглибили ці погляди. Серед них Дж. Бруне, А. Маслоу, К. Роджерс, Б.-Ф. Скіннер. Зокрема, Б.-Ф. Скіннер працював над проблемою поведінки тварини, що стало вагомим енеском до системи знань. Нарізно від гуманістів, які наголошували, що людина має особливі якості, цілком відмінні від тварин і які не є продуктом еволюції, Б.-Ф. Скіннер розглядав людину як істоту, що залежить від навколишнього середовища й на, яку впливають еволюційні процеси, як і на багато живих організмів. Отож, контроль навколишніх сил над нашою поведінкою посилюється в сучасному суспільстві. До поведінки, також і агресивної, схиляють позитивні спонукання (підкріплення, стимули). Знання – не лише когнітивний процес, а й поведінковий, психологічний, ситуаційний. Зазначимо, що успішні технології менеджменту й контролю за навчальним процесом грунтуються на теорії біхевіористів та його інструментальних методах. У США біхевіоризм є освітньою філософією, яку розвивають Б.-Ф. Скіннер, К.-Л. Халл, Е.-У. Толмен, С. Прессі доповнили класичний біхевіоризм положенням про підкріплення й започаткували необіхевіоризм. Основні ідеї цього напряму: щоб викликати певну поведінку вихованця, тобто досягти заданого ефекту виховання, треба дібрати дієві стимули й правильно їх застосувати; навчально-вихований процес зорієнтований на те, щоб у стінах навчальних закладів створити атмосферу напруженої розумової діяльності на засадах раціональних алгоритмів, стимулювати індивідуальну діяльність, суперництво за успіхи, виховувати якості «індустріальної людини», діловитість, організованість, дисциплінованість, підприємництво тощо. Електронно-обчислювальна техніка також є важливим засобом організації та здійснення навчального процесу [1, с. 255; 5, с.25; 14, с.240; 15, с.210–415].

Заслуговує на увагу соціально когнітивний підхід до навчання й учіння, заснований на теорії біхевіоризму. Соціальні й когнітивні фактори, як і поведінка, згідно з цим підходом, відіграють важливу роль в учінні. Когнітивні фактори – це опертя на сподівання учнів на успіх, соціальні фактори – спостереження поведінки навколишніх, котра є передумовою тих або тих досягнень. Одним із головних архітекторів соціально когнітивної теорії є А.Бандура [9; 10, с.226]. Учений стверджує, що навчаючись, людина може репрезентувати або трансформувати власний досвід. Він розвинув модель навчання, у якій поєднано три основні фактори: поведінка (П), особистість / когнітивні фактори (О/К), навколишнє середовища (НС). Завдяки взаємодії ці фактори впливають на учіння. А. Бандура використовує поняття особистість / когнітивні фактори, оскільки багато аспектів особистості, які він описує, є когнітивними. До когнітивних факторів зараховують: очікування, сподівання, ставлення, стратегії, розумові здібності, мислення. Фактори особистості, які не містять когнітивного аспекту, переважно пов´язані з людським темпераментом і передбачають, чи є людина інтровертом або екстравертом, активна або пасивна, спокійна або неспокійна, дружня або ворожа. Фактори особистості / пізнання А. Бандура пов´язує з самоефективністю, тобто вірою в те, що особистість опанує ситуацію й досягне позитивних результатів. Учений вважає, що самоефективність панує над поведінкою людини, вона передбачає появу мотивації до учіння. А. Бандура розглядав, як фактори особистості / пізнання спрацьовують у процесі учіння, власне, у спостережливому учінні, яке також називається імітаційним або модельним. Таке учіння передбачає спостереження та імітацію чиєїсь поведінки. Вивчення стандартів поведінки через їхнє спостереження запобігає нудному учінню та власним помилкам. Когнітивна модель навчання А. Бандури передбачає зосередження на специфічних процесах: увазі, продуктивності, мотивації. Словесне пояснення способів виконання дій вважають не таким ефективним, як безпосередня логічна, чітка демонстрація, застосування відеосюжетів. Для ефективного використання моделі А. Бандури викладач має продумувати взірці, також і власної поведінки; демонструвати нові стереотипи поведінки й навчати студентів застосовувати їх; використовувати учнів, наставників, гостей як необхідний взірець; звертатись до взірців поведінки персонажів відомих книг, фільмів, телепередач тощо.

Існують психолого-педагогічні підходи, де переважають не екстернальні (зовнішні) фактори контролю за поведінкою (навчальною), а детермінується зміна поведінки учнів через створення їм умов керувати цією поведінкою самостійно, здійснювати її самомоніторинг та самокорекцію. На цьому наголошують когнітивно біхевіористські підходи. Когнітивно біхевіористські підходи грунтуються на когнітивній психології, яка наголошує на дослідженні поведінки, і біхевіоризму, на основі якого доцільним є застосування спеціальних прийомів зміни поведінки. Когнітивно біхевіористські підходи є намаганням змінити неправильні уявлення учнів, поглибити їхні навички розв´язання проблем, спонукати до самоконтролю й конструктивної саморефлексії.

Соціально когнітивні підходи є важливим унеском у розвиток освіти. На противагу біхевіористам, котрі наголошували на ретельному спостереженні, представники цих підходів наголошують на навчанні, що містить соціальні й когнітивні фактори. Загал часу відводиться для спостереження й слухання взірців, а згодом – їхньої імітації. За когнітивно біхевіористського підходу наголос є на самоінструктуванні, саморегулятивному учінні, що передбачає розуміння студентами своєї власної відповідальності за навчання [10, с.226; 15, с.208].

Процес навчання збагачується ідеями конструктивістського підходу. Прийоми конструктивізму зводиться до того, що знання є дещо персональними, індивідуум навчається краще, якщо активно конструює свої знання через власний досвід. Учіння – соціальний процес, під час якого учні випрацьовують своє розуміння сутності явища, застосовуючи попередні знання до вивчення нових явищ, подій тощо. Соціальна дія (за М. Вебером) створює для студентів можливості оцінювати й коригувати своє розуміння явищ і подій, оскільки їхні знання й відповіді оцінюють інші люди. А ще вони беруть участь у створенні загальної точки зору, яку поділяють інші. За такого способу соціальної взаємодії навчання є важливим механізмом розвитку мислення учнів [8, с. 4].

До конструктивістських залічують теорії розвитку Ж. Піаже і Л. Виготського. Якщо порівняємо теорії Ж. Піаже й Л. Виготського, то зауважимо зрушення від індивідуального, особистого до співпраці, соціальної взаємодії, соціокультурної активності. Згідно з когнітивно-конструктивістським підходом Ж. Піаже, учні для конструюювання знань трансформують, організують, реорганізують набуті знання та отриману інформацію. Л. Виготський наголошував, що учні конструюють знання через соціальну взаємодію з іншими. На зміст цих знань упливає культура суспільства, до якого належать учні. За теорією Ж. Піаже, викладач має вивчати й розвивати мислення учнів. На думку Л. Виготського, викладач покликаний створювати такі можливості учням, за яких їхнє учіння здійснюватиметься у взаємодії з викладачем й іншими учнями як процес взаємоконструювання знань. В обох моделях викладач є особою, яка спрямовує учнів до пізнання, а не просто керує процесом учіння [11; 15, с. 39, 51]. Шкільна програма, у світлі конструктивістського підходу, розглядається не як важливий інформаційний документ, а як добір ситуацій учіння й діяльностей, через які учні й учителі проходять разом, обговорюючи зміст і сутність предмету вивчення [8, с. 4].

В останні десятиліття інтерес американських освітян до набутків Ж. Піаже і Л. Виготського посилився. Зокрема, ідеями Ж. Піаже захопився Г. Гінсбург (Ph.D., професор в галузі розвивальної та освітньої психології, професор математичної освіти (Університет Північної Кароліни, Колумбійський університет). Він застосував ідеї Ж. Піаже до розвитку методів оцінювання, тестів, «клінічного інтерв'ювання», написання підручників з математики, створення відеозаписів класичних проблем клінічного інтерв'ювання за Ж. Піаже. Г. Гінсбург використав ідеї «клінічного інтерв'ювання» як психолого-педагогічну основу навчання, залучення мисленнєвих процесів до їхньої щоденної праці в школі [16, с. 2-15].

Ідеології освіти, висвітлені в статті через різні філософські концепції, закладають фундамент для освітньої політики. Вони завжди динамічні, є підставою для суджень, альтернативних підходів до навчання й відповідно до підручників та інших навчальних матеріалів як засобів їхньої реалізації.

У цьому контексті цікавими виявляються дослідження американського вченого й педагога Дж. Познера, який проаналізував зміни в навчальних програмах, вимогах до вибору засобів навчання й форм організації навчальних матеріалів залежно від вибору філософсько-педагогічних основ. Традиційна навчальна програма передбачає 1) зосередження на єдиному предметі вивчення; 2) навчальний процес, орієнтований на вчителя, що передбачає лекційні й декларативні методи в умовах єдиної групи учнів; 3) серед навчальних матеріалів перевагу надають підручникам і робочим зошитам; 4) регулярне оцінювання засобами письмового тестування; 5) акцент на організації учнів у класи.

Дослідна навчальна програма має такі характеристики: 1) вихід поза межі предмету вивчення; 2) спираються більше на проблеми суспільства як джерело знань ніж на підручник й інші спеціально підготовлені навчальні матеріали; 3) навчальний процес, орієнтований на учня, акцент на роботі в малих групах, перевага кооперативного підходу, змагальна діяльність учнів; 4) організація навчальної діяльності на основі тривалих завдань, наприклад проектів, виконання яких вимагає відносно довгого періоду часу; 5) залежність від учителя, який виконує більше роль порадника і джерела інформації ніж контролера; 6) акцент більше на розвивальних методах, спрямованих на демонстрацію компетентності у виконанні завдань, пов'язаних з ситуаціями реального життя, ніж на письмових тестах, що передбачають повторення фактів і термінології.

Біхевіористська навчальна програма висуває такі вимоги: 1) тісний зв'язок показників досягнення запланованих результатів з методами їхньої оцінювання; 2) методи формування навичок; 3) методики оцінювання на основі розроблених критеріїв; 4) система винагороди за правильну поведінку й успішні показники.

Когнітивна навчальна програма 1) передбачає глибоке вивчення матеріалу; 2) формує навички й концептуальні знання лише в контексті досвіду й базових знань учнів; 3) спирається на внутрішню мотивацію; 4) віддає перевагу методам клінічного інтерв'ювання й спостереженню порівняно з оцінюванням на основі тестування [13, с. 90-99]. Як бачимо, науковий базис, на якому грунтується навчально-пізнавальний процес, спрямовує освітні програми, упливає на застосування засобів їхньої реалізації, вибір форм організації навчальних матеріалів.

Необхідною умовою для зміни традиційної програми, уважає Р. Арендз (Richard I. Arends), є

продукування концептуальних ідей стосовно змісту навчання, вихід поза встановлені стандарти, широке долучення вчителів до цих процесів. На думку Л. Скульмана (Lee Schulman (1987), знання освітніх цілей і цінностей, філософських й історичних основ освіти, створення навчальних програм і навчальних матеріалів, що слугують засобами педагогічної праці – важливі категорії знань, якими мають володіти вчителі [8, с.10, 152]. У 60-ті роки минулого століття Б. Джойс і М. Веіл (Bruce Joyce, Marsha Weil) вивчили й описали різні підходи до навчання, що тоді використовували учителі. Для їхнього позначення вчені використали термін «модель навчання» (teaching model), який відрізняють такі характеристичні ознаки: 1) послідовний раціональний виклад теоретичного матеріалу; 2) передбачуваний результат навчання; 3) адекватні обраній моделі методи навчання; 4) розташування обладнання в класних кімнатах, сприятливого для досягнення передбачуваних результатів. Модель з застосуванням методу прямого навчання (direct instruction) заснована на ідеях біхевіоризму й теорії соціального навчання. Ця модель була розроблена для сприяння учням у поетапному набутті добре структурованих процесуальних та декларативних знань. При підготовці до проведення уроку за цією моделлю важливим завданням для вчителя є добір матеріалів, які можуть бути перекладені на мову значущих вербальних повідомлень або демонстраційних засобів, що ілюструють конкретні навички. Вербальна інформація, надана учням, зазвичай супроводжується текстом, робочими аркушами, навчальними гайдами. Повним її контрастом є модель з застосуванням методу кооперативного навчання. Ця модель черпає з теорії соціального навчання й когнітивно-конструктивістських теорій. Характеризується використанням кооперативного завдання, стимулюючими структурами діяльності і організацією пізнавальної діяльності малими групами. Вона може використовуватися для вивчення складних навчальних матеріалів і допомагати вчителеві в досягненні важливих цілей соціального навчання і формування людських взаємовідносин. Завдання, пов'язані з кооперативним навчанням, менше акцентують на організації академічного змісту, а більше на організації учнів у малих групах і накопиченні різноманітних навчальних матеріалів, використовуваних під час групової роботи. В останні десятиліття широко застосовується модель навчання з опертям на метод розв'язання проблем. Ця модель базується на когнітивній психології й конструктивістській теорії навчання. За оцінкою авторів, цей підхід до навчання є найефективнішим у розвитку процесів мислення вищого порядку, у допомозі учням щодо конструювання власних знань про навколишній світ. Дієвим засобом забезпечення успішного засвоєння змісту навчання на основі проблемного підходу виступає організація навчального матеріалу як безперервного ланцюга проблем, причин і наслідків, взаємопов'язаних активним мисленням, але тоді порушується догматична основа навчання. Тому такий метод доцільно застосовувати в роботі з обдарованими учнями. Від інших відрізняється модель навчання, що передбачає дискусію, яку часто використовують у складі інших моделей. Наприклад, її застосовують при навчанні малими групами під час кооперативного навчання, при застосуванні методу розв'язання проблем тощо. Стратегії учіння та навчання або когнітивні стратегії (learning and study strategies) спрямовані на допомогу учням у навчанні, вони навчають як осягнути, запам'ятати, пригадати інформацію й навички. Ця модель тримається на ідеях когнітивних й інформаційно-процесуальних теорій (information processing theories). Дослідження, зазначають учені, довели позитивний уплив стратегії учіння та навчання на результати навчально-пізнавальної діяльності школярів [11, с. 9 – 144].

Власне, у педагогіці США урізноманітнення навчальних стратегій, інтерактивні технології, використання відповідних навчальних матеріалів визнають як важливі засоб сприяння успішному навчанню школярів.

Отже, викладене вище дає підстави для висновування:

– під впливом педагогічних ідей видатних передставників філософських і психолого-педагогічних течій у шкільній освіті США відбулися значні зрушення у практиці навчання від педагогіки домінування учителя до орієнтованої на особистість учня педагогіки, від авторитарної атмосфери до зростання автономії учня, від пасивної позиції учня до його індивідуальної прагматичної активності;

– впровадження у практичну діяльність американських шкіл особистісно орієнтованої педагогіки висунуло низку завдань, зокрема виникла потреба у розробленні нових технологій навчання й відповідних засобів їхньої реалізації;

– важливу роль освітяни США відводять підручникам та іншим навчальним матеріалам; умовами їхньої ефективності визнають: 1) урізноманітнення форм організації навчальних матеріалів відповідно до визначених підходу, програми й технології навчання; 2) адаптація навчальних матеріалів до навчальних інтересів, потреб і можливостей різних категорій учнів; 3) перевага проблемно-пошукових методів представлення знань, що спонукають учнів до застосування власного наявного досвіду, його подальшого набуття й використання.

**Література**

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогіки : [учеб. пособие] / Александр Наумович Джуринский. – М. : ФОРУМ – ИНФРА. – М., 1998. – 272 с.

2. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2002. − 512 с.
3. Лернер И.Я. О дидактических основаниях построения учебника / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции, «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г. А. Молчанова. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с. – С. 18–26.
4. Літвінов О.І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США / автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. І. Літвінов. – Луганський державний педагогічний університет імені Тараса шевченка, Луганськ, 2000 – 21 с.
5. Методология и методы социально-педагогических исследований : [Науч. учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников] / М-во образования и науки Украины; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко / [авт.-сост.: С.Я. Харченко и др.]. – Луганск: Альма-матер, 2001. – 216 с.
6. Рахимов А.З. Логико-психологическая концепція разработки школьніх учебников / А. З. Рахимов // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции, «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г. А. Молчанова. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с. – С. 27 – 44.
7. Arends Richard. Classroom instruction and management / Richard I. Arends.– New York: McGraw-Hill. – c1997 – XIX, 307 p.
8. Arends, Richard. Learning to teach. / Richard I. Arends. 3-d ed. McGraw-Hill, Inc. – 1994/ – 549 p.
9. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency / A.Bandura // American Psychologist.– 1982.– № 37.– P. 122-147.
10. Bandura A. Social cognitive theory / A. Bandura // Encyclopedia of psychology / ed.: John Santrock. – 2-nd ed. – New York :McGraw-Hill Hightr Education, 2004. – 554 p.
11. Gibbs G. Lecturing to more students : teaching more students, part 2 / Politechnic a. Colleges Funding Council. – Oxford : Oxonian Rewley Press, 1992. – 235 p
12. Ornstein Allan C. Foundations of education / Allan C. Ornstein, Daniel U. Levine. – Boston : Houghton Mifflin, 1989. – 619 p.
13. Posner George J. Analyzing the curriculum / George J. Posner. – McGraw-Hill, Inc. – 1992. – 290 p.
14. Pulliam John. History of education in America /John Pulliam, James Van Patten.– 6th ed.– [s.l.]: Prentice-Hall, 1995.– 306 p.
15. Santrock John W. Educational psychology / John W. Santrock. – 2nd ed. – Boston ; London : McGraw-Hill, 2004. – 554 p.
16. The enlightened educator: research adventures in the schools / edited by Gary G. Brannigan – New York: McGraw –Hill, c 1996. – XVII, 301 p.

## References

1. Dzhurinsky AN History of foreign pedagogy: textbook / Alexander Naumovich Dzhurinsky. – M.: FORUM – INFRA. – Moscow, 1998. – 272 p.
2. Levchenko T.I. Development of education and personality in various pedagogical systems: monograph / T.I. Levchenko – Vinnitsa: The New Book, 2002. – 512 p.
3. Lerner I.Ya. Didactic grounds for constructing a textbook // Problems of a school textbook. Col. art. Issue 20. Materials of the All-Union Conference, «Theory and practice of creating school textbooks» / Comp. HA. Molchanov – M.: Enlightenment, 1991. – 240 p. – P. 18 – 26.
4. Litvinov O.I. Contemporary trends in the formation of the content of education in US public schools. Abstract for obtaining a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences on specialty 13.00.01 – general pedagogics and history of pedagogy. – Lugansk State Pedagogical University named after Taras Shevchenko, Lugansk, 2000 – 21 pp.
5. Methodology and methods of socio-pedagogical research: Nauch. teaching method. textbook for students, undergraduates, graduate students and specialists in the field of upbringing and education, social educators and social workers / Ministry of Education and Science of Ukraine; Lugan. state. ped. un-ty after T. Shevchenko / [aut.-s .: S.Ya. Kharchenko, etc.]. – Lugansk: Alma Mater, 2001. – 216 p.
6. Rakhimov A.Z. Logico-psychological concept of the development of school textbooks. // Problems of a school textbook. Col. art. Issue 20. Materials of the All-Union Conference, «Theory and practice of creating school textbooks» / Comp. HA. Molchanov – M .: Enlightenment, 1991. – 240 p. – P. 27 – 44.
7. Arends, Richard. Classroom instruction and management / Richard I. Arends. – New York: McGraw-Hill. – c1997 – XIX, 307 p.
8. Arends, Richard. Learning to teach. / Richard I. Arends. 3-d ed. McGraw-Hill, Inc. – 1994/ – 549 p.
9. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency / A.Bandura // American Psychologist.– 1982.– № 37.– P. 122-147.
10. Bandura A. Social cognitive theory / A. Bandura // Encyclopedia of psychology / ed.: John Santrock. – 2-nd ed. – New York :McGraw-Hill Hightr Education, 2004. – 554 p.
11. Gibbs G. Lecturing to more students : teaching more students, part 2 / Politechnic a. Colleges Funding Council. – Oxford : Oxonian Rewley Press, 1992. – 235 p
12. Ornstein Allan C. Foundations of education / Allan C. Ornstein, Daniel U. Levine. – Boston : Houghton Mifflin, 1989. – 619 p.
13. Posner George J. Analyzing the curriculum / George J. Posner. – McGraw-Hill, Inc. – 1992. – 290 p.
14. Pulliam John. History of education in America /John Pulliam, James Van Patten.– 6th ed.– [s. l.]: Prentice-Hall, 1995.– 306 p.
15. Santrock John W. Educational psychology / John W. Santrock. – 2nd ed. – Boston ; London : McGraw-Hill, 2004. – 554 p.
16. The enlightened educator: research adventures in the schools / edited by Gary G. Brannigan – New York: McGraw –Hill, c 1996. – XVII, 301 p.

**УДК 37.091.4(477.43/.44)»17/19»**

# ПРОГНОСТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ІДЕЙ ТА ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОДІЛЛЯ КІНЦЯ XVIII – ПОЧАТКУ XX СТ. ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

**Т.П. Зузяк**

*У статті на основі проведеного аналізу поступу педагогічної освіти Поділля кінця XVIII – початку XX ст. доведено, що навчальними закладами регіону, що здійснювали підготовку вчителів був нагромаджений значний досвід щодо застосування теоретичних знань на практиці. Доведено, що наслідуючи позитивний досвід професійної підготовки вчителів досліджуваного періоду, колектив кафедри педагогіки і професійної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, теоретично та на практиці доводить дієвість особистісно орієнтованої підготовки фахівців для педагогічної галузі України, залучає вчителів Поділля до заходів, що сприяють удосконаленню їхнього професійного рівня, викладачі ВНЗ упроваджують ідеї культуроцентризму, як наслідок багаторічного й творчого поступу провідного вищого педагогічного закладу освіти на Поділлі. Зазначено, що проведений науково-теоретичний аналіз творчого використання досвіду організації педагогічної освіти на Поділлі для модернізації сучасної освітньої теорії та практики дозволив виокремити першочергові напрями здійснення реформ, якими, на наше переконання, можуть послуговуватися урядовці, а саме, розроблення цільових програм, удосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності, зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною та прикладною наукою, удосконалення структури підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, створення нового покоління ресурсного забезпечення розвитку педагогічної освіти, особливо в педагогічних ВНЗ, які мають стати ресурсними центрами духовного відродження української нації, духовно-морального й професійно-культурного розвитку особистості майбутнього педагога.*

***Ключові слова:*** *педагогічна освіта, Поділля, культуроцентризм, психопедагогіка, педагогічна майстерність.*

# PROGNOSTIC JUSTIFICATION OF IDEAS AND CREATIVE USE OF THE EXPERIENCE OF ORGANIZING PEDAGOGICAL EDUCATION IN PODILLYA AT THE END OF THE XVIII – BEGINNING OF XX CC. FOR THE MODERNIZATION OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE IN MODERN UKRAINE

**T. Zuzyak**

*In the article on the basis of the analysis of the pedagogical education of Podillya at the end of the XVIII – beginning of the XX cc, has been proved that the educational institutions of the region that carried out the training of teachers have gained considerable experience in applying theoretical knowledge in practice. It is proved that, following the positive experience of professional training of teachers of the studied period, the staff of the Department of Pedagogy and Professional Education of the Education and Science Institute of Pedagogy, Psychology, and Training of Highly Qualified Personnel of the VSPU named after Mykhailo Kotsiubynsky, in theory and in practice, proves the effectiveness of the personal-oriented training of specialists for the Ukrainian pedagogical industry, involves the teachers of Podillya in the activities that contribute to improving their professional level, university teachers implement the idea of cultural centrism as a result of long-term development and creative teaching promotion of higher education institution in Podillya. It is noted that the conducted scientific and theoretical analysis of the creative use of the experience of organizing of pedagogical education in Podillya for the modernization of current educational theory and practice allowed to highlight the priority directions of implementation of reforms, which, in our opinion, can be used by government officials, namely, development of target programs, improvement of the content of education and organization of the educational process for the purpose of development of personal pedagogical skills, strengthening of the connection of pedagogical education with the fundamental and applied science, improvement of the structure of training and retraining of teaching staff, the creation of a new generation of resource support for the development of pedagogical education, especially in pedagogical universities, which should become the resource centers for the spiritual revival of the Ukrainian nation, spiritual and moral and professional cultural development of the personality of the future teacher.*

***Keywords:*** *pedagogical education, Podillya, cultural centrism, psychopedagogy, pedagogical skill.*

Ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти на Поділлі наприкінці XVIII – на початку XX ст. дозволив констатувати, що проблеми підготовки вчителя завжди були в центрі уваги громадянського

**© Т.П. Зузяк**

суспільства, прогресивних діячів науки і культури, теоретиків і практиків педагогічної галузі. Сучасна школа, як стверджує Н. Дем'янчук, потребує системного, новаторського, науково-педагогічного забезпечення навчальної і виховної роботи, що ґрунтується на демократичних засадах, принципах особистісно-розвивальної взаємодії, залучення кожного учня до значущої для нього діяльності. А звідси – школі потрібний учитель, здатний до продовження творення нового суспільного устрою, культурного спадку, справедливий і толерантний, який готовий постійно збагачувати свою психолого-педагогічну майстерність новими знаннями і цінностями, уміннями міжособистісного спілкування, ведення діалогу, учитель – майстер педагогічної справи [1, с. 44].

**Метою статті є** обґрунтування ідей та творчого використання досвіду організації педагогічної освіти на Поділлі кінця XVIII – початку XX ст. для модернізації освітньої теорії й практики в сучасній Україні.

Якщо проаналізувати розроблені науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти, то можна чітко констатувати, що у вищій освіті взагалі, у педагогічній, зокрема, спостерігають тенденцію переходу від технократичної до культурної й гуманістичної концепції розвитку особистості спеціаліста. Освіта від разової поступово переходить до неперервної, від єдино уподібненої до гнучкої й варіативної. Стала реальністю інтеграція педагогічних навчальних закладів регіонів. Все це є виявом зусиль і бажань ВНЗ подолати особливості й недоліки усталеної системи підготовки спеціалістів, які вступили у протиріччя з новою якістю, станом і динамічністю змін у житті суспільства, з індивідуальним та творчим характером діяльності випускника ВНЗ [2, с. 1].

Виступаючи перед загалом учителів та науково-педагогічних працівників Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з нагоди столітнього ювілею в 2012 р., академік І. Зязюн наголошував: «Система підготовки педагогічних кадрів переживає період пошуку стратегічних шляхів свого розвитку, розпочатого в кінці 80-х – на початку 90-х років з різкої критики, в багатьох випадках справедливої, існуючої системи педагогічної освіти. Фахівці відзначали її консерватизм, авторитарність викладання, жорстку регламентацію навчального процесу, слабке відображення потреб у самоосвіті, відставання від потреб суспільства, технократичний і інтенсивний підходи у підготовці учителя, що призводило до формальної реалізації навчальних програм, перевантаження студентів, насадження одноманітності, однодумства» [3].

Аналіз поступу педагогічної освіти Поділля дозволяє стверджувати, що навчальними закладами регіону, що здійснювали підготовку вчителів був нагромаджений значний досвід щодо застосування теоретичних знань на практиці. Усі прогресивні освітні діячі розглядуваного періоду звертали свою увагу на розбіжності в орієнтуванні самої суті педагогічної освіти, бо студенти та учні педагогічних шкіл Поділля переважно опановували педагогічну діяльність, а не були готовими до її реалізації. З огляду на це, актуальним для сьогодення є модель, яка найбільш реально наближена до сучасної школи – діяльнісно орієнтована педагогічна освіта. В. Мозговий, аналізуючи сучасний стан професійної підготовки вчителів, доводить пріоритетність поширення діяльнісно орієнтованої педагогічної освіти у відповідності до запитів педагогічної практики [4, с. 117].

У сучасних умовах реформування педагогічної освіти стає зрозумілим, що педагогічна діяльність є складною організованою системою цілої низки діяльностей: найперша з них – діяльність учителя, який безпосередньо навчає І. Зязюн, обстоюючи принципи діяльнісно орієнтованої педагогічної освіти, акцентував увагу на тому, що вчитель конкретного предмета завжди відчужений від функції й смислу цілого, він лише виконує ззовні задані йому функції. Наступні діяльності – рефлексивно надбудовні над першою, тобто, обслуговують її. Такою є діяльність узагальнення досвіду навчання, що складається із співставлення процедур учіння й виокремлення найбільш ефективних прийомів і способів учіння – діяльність методиста, який конструює прийоми й методи навчання. Третя діяльність – також методична, але вона цілеспрямована на добір і побудову навчальних засобів навчальних предметів. Четверта діяльність полягає у зв'язуванні навчальних предметів в одне ціле – діяльність програмування, складання програм [5, с. 19].

Втрати розвитку педагогічної освіти Поділля кінця XVIII – початку XX ст. зумовлені тим, що в педагогічній думці регіону були відсутні цілісні методологічні дослідження сутності й специфіки процесу навчання, зокрема ролі особистості вчителя у системі взаємодії з учнями. Варто звернути увагу на той факт, що сучасна методологія педагогічної освіти навчально-виховний процес почасти розглядає поза суб'єктами учіння – вчителем і учнем, які мають стати визначальними в цьому складному процесі. З огляду на важливість методології педагогіки, у сучасних реаліях освітнього поступу, уважаємо доцільним звернення науковців, теоретиків і практиків педагогічної науки на феномен процесу навчання, який можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між двома суб'єктами педагогічної дії (суб'єктивованої діяльності) – вчителем і учнем, у результаті якого в учня формують певні компетентності на основі його власної активності. Найпростіший варіант навчання полягає у спілкуванні вчителя (носія професійної дії) й

учня, цілеспрямованого до суб'єктивації – перенесення на власний досвід дії свого вчителя, який кваліфікує цю дію учня як правильну, чи неправильну. У цьому випадку виявляється безпосередність, нерозчленованість навчального процесу [5, с. 20].

Наукові підходи щодо діяльнісно орієнтованої педагогічної освіти поділяє О. Лавріненко, який, обґрунтовуючи сутність педагогічної майстерності як домінантного складника педагогічної дії, звертає увагу на те, що, з філософських міркувань, педагогічна дія є основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляють усі властивості педагогічної діяльності в єдності мети й змісту. Поняття про педагогічну дію виражає спільність, яка притаманна всім формам педагогічної діяльності (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді та іншим), але не зводиться до жодної із них. Педагогічна дія є тим особливим, що виражає і загальне, і всі багатства окремого. Педагогічну дію вчителя спочатку виявляють у формі пізнавального завдання. Опираючись на набуті знання, він теоретично співставляє засоби, предмет і передбачуваний результат власної дії. Пізнавальна задача, вирішена психологічно, переходить у форму практичного перетворювального акту. При цьому прослідковують деяку невідповідність між засобами та об'єктами педагогічного впливу, що відбивають на результаті дій учителя. У зв'язку з цим, із форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавального завдання, умови якої є більш повними. Отже, дія вчителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес вирішення великої кількості завдань різних типів, класів та рівнів [6, с. 103].

Причому, аналіз численної низки архівних джерел та стародруків дозволив нам стверджувати, що саме на Поділлі розглядуваного періоду при здійсненні професійної підготовки вчителів обстоювалася ідея особистісно орієнтованої педагогічної освіти.

Сповідуючи позитивний досвід професійної підготовки вчителів, колектив кафедри педагогіки і професійної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, очолюваної О. Акімовою теоретично й на практиці доводить дієвість особистісно орієнтованої підготовки фахівців для педагогічної галузі України. Викладачі кафедри прагнуть побудувати освітню вертикаль таким чином, аби майбутній педагог став не лише зразком, а й індивідуальністю, особистістю, яку б зрозуміли учні, використовуючи для цього всі можливі засоби. У курсах, що викладають на кафедрі, без винятку обстоюється ідея про те, що майбутні вчителі мають усвідомити себе особистістю, яка сама прагне зрозуміти інших, таких же особистостей, які мають право на слово, на мислення, зокрема й критичне. Такий підхід, на наше переконання, має стати визначальним у системі функціонування сучасної педагогічної освіти, бо є дієвим засобом педагогічної діяльності, особливо педагогічної дії, для реалізації гуманістичних принципів людино-та дитиноцентризму.

Професорсько-викладацький колектив Вінницького педагогічного ВНЗ упродовж останніх років працює над утіленням у практику компонентів педагогічної діяльності, які, власне, у педагогічній дії мають знайти особистісну, ексклюзивну виразність: добір змісту навчального матеріалу майбутніх занять та методів навчання, проектування дій учителя та учнів; установлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях, а також стимулювання навчальних і життєвих дій учнів; діагностика особливостей і рівня навченості, вихованості й культури учнів; спостережливість, розуміння психологічного й психічного стану учнів, колег, батьків і настрою колективу в цілому, швидка орієнтація в обстановці, гнучкість поведінки; організація контролю результатів педагогічних впливів і їхнє коригування, установлення правильних взаємостосунків із учнями; аналіз результатів учіння і виховання, виявлення відхилень результатів від поставлених цілей та аналіз причин таких відхилень, проектування заходів усунення означених причин; творчий пошук інноваційних методів учіння й виховання.

Перелічені компоненти мають надзвичайно важливе значення щодо організації та здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в сучасних реаліях та мають займати провідне місце в організації освітнього процесу педагогічних ВНЗ.

Аналіз діяльності всіх без винятку навчальних закладів Поділля впродовж кінця XVIII – початку XX ст. дозволив констатувати, що в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів упроваджувалися окремі елементи педагогічної майстерності, проте вони не набули значимості й популярності, оскільки суспільно-політичні чинники, тяжіння до виключно теоретичної освіти, не розуміння керівництвом установ важливості формування особистості вчителя-майстра негативно відбивалося на якості випускників. Але складники педагогічної майстерності педагогічної освіти Поділля розглядуваного періоду мали місце. Сьогодні на фоні нівелювання педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей учителя й вихователя, викладача вищого закладу освіти, навіть у державних програмах і концепціях реформування різних напрямів розвитку педагогічної освіти, складених науковцями НАПН України та затверджених МОН України, є вельми актуальною проблемою.

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні принципи педагогічної майстерності, О. Лавріненко виділяє такі складники, що є основою для сучасного розуміння її сутності та практичного застосування в

педагогічній освіті: педагогічний досвід учителя, що включає предметні й професійні знання, активну життєву позицію, громадянськість, неперервність саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя; система базових наукових і професійних компетентностей серед яких – ключові: соціальні, комунікативні, загальнокультурні, когнітивні; загальні: мовні, мовленнєві, валеологічні, екологічні; поліфункціональні: інформаційні, предметні (міжпредметні), психолого-педагогічні, науково-методичні, конструктивно-технологічні, операційно-педагогічні, рефлексивно-педагогічні, кваліметричні, креативні; «самовключення» й «самотворчість» як показники досконалості педагогічної майстерності, які, відповідно до професійних компетенцій, мають вирішальне значення для процесу учіння й виховання, свідомого вибору стратегій і пріоритетів у системі взаємодії вчителя й учнів, тактики навчання та стилю власної поведінки при застосуванні обраної освітньої технології; інтеграція міжпредметних знань, генералізація власного морального досвіду, формування в структурі особистості властивостей, ставлень і практичних дій в їхній органічній єдності, усвідомлення вчителем себе як суб'єкта педагогічної дії з високим рівнем комунікативної культури у взаємодії з вихованцями; історична наступність педагогічної освіти у формуванні образу й осягненні смислу професії вчителя як триєдиної складової: духовної, соціальної й професійної. Духовна – внутрішнє прагнення до істини, добра, краси; соціальна – розвиток педагогічної культури; професійна – гармонійне формування вольових, етичних та естетичних якостей. Ця триєдина складова комплексно входить у педагогічну майстерність і зумовлює високий рівень свободи як своєрідної етичної міри професійних діянь [7, с. 4].

Робота з першоджерелами, зокрема з рукописними текстами із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А.Зязюна у с. Пашківці Ніжинського району Чернігівської області, сприяла розкриттю документів, у яких академік робив начерки до проекту концептуальних підходів розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Уважаємо такий підхід, у якому визначені ступені педагогічної освіти, визначальним у сходженні кожного вчителя до вершин педагогічної майстерності. Учений наголошував, що при проектуванні багаторівневої системи освіти потрібно враховувати специфічну природу педагогічної діяльності, яка не володіє кінцевим набором функцій, чітко обмеженим предметним полем, а її об'єктивно оперативна спрямованість невід'ємна від суб'єктивно особистісної. У зв'язку з цим, досягнення педагогічної професійності неможливо уявляти у вигляді «кроків» і етапів, що приводять до опанування стандартів, як, наприклад, у інженерній чи, навіть, у медичній справі. Ступені педагогічної освіти не можуть диференціювати за таким «простим» критерієм, як об'єм одержаної інформації, кількістю опанованих функцій і операцій [8]. Ученим виведені такі ступені, які мають ураховуватися при організації педагогічної освіти взагалі й професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема:

- *перший ступінь.* Опанування мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної дії (педагогічна майстерність), ідентифікація соціальної ролі педагога з обраною предметною сферою науки чи культури;
- *другий ступінь.* Оволодіння сутнісними механізмами педагогічної дії, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду (педагогічна майстерність) – [навчальна (виховна) програма – психологічний зміст досвіду – модель дії – сценарій педагогічної ситуації – методи й прийоми виконання];
- *третій ступінь.* Вироблення системи педагогічної дії, здібностей до побудови й реалізації освітнього й виховного проекту, що координує систему педагогічних чинників (педагогічна майстерність);
- *четвертий ступінь.* Побудова індивідуально-авторської педагогічної системи на базі її генетичної основи – особистісно-орієнтованої педагогічної ситуації (педагогічна майстерність).

Науково-методологічний аналіз ступенів, запропонованих ученим є своєрідним дороговказом для реформування сучасної системи педагогічної освіти, оскільки послідовне перетворення професійної готовності педагога розширює на різних ступенях розвитку педагогічної майстерності його професійне поле із збереженням інваріантних структур, властивих саме педагогічній сфері його поступу [8].

Разом із тим, І. Зязюн визначив критерії та рівні, які доцільно використовувати за такого підходу, причому, як довела історія, означені критерії можуть стати стратегічними при розробленні засадничих принципів педагогічної освіти. Серед критеріїв варто звернути увагу на: філософію педагогічного мислення, діапазон складових його категорій і концепцій; орієнтацію в сфері предметів, що викладають; мотиваційну й практичну готовності до виконання різних професійних функцій; володіння технологіями виконання педагогічної дії (учіння, виховання, педагогічного аналізу, проектування, діагностики, експертизи і та інше); досвід дослідницької дії; саморозвивальні напрями різноманітної активності [2, с. 6-7].

Таким чином, як показав історичний аналіз системи підготовки майбутніх учителів на Поділлі та прогресивних ідей визначних діячів освіти і культури краю, переважна більшість із них виступали за відхід від «енциклопедизму» – виключно теоретичної складової в освітній парадигмі професійно-педагогічної підготовки. Провідні освітяни Поділля обстоювали ідею створення чіткої системи спеціальних дисциплін, які б готували випускника до якісної, педагогічно і психологічно зумовленої діяльності-дії.

У сучасних суспільно-економічних реаліях реформування освітньої галузі, що зумовили пошук нових освітніх концепцій, стратегій і підходів педагогічна майстерність є не лише комплексом властивостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної діяльності на рефлексивній основі [9, с. 30], а й за визначенням О. Лавріненка, – системою професійних компетентностей, сформованих на методологічному, теоретичному, методичному й технологічному рівнях [7, с. 27].

Ми можемо стверджувати про те, що в сучасному освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу питома вага педагогічної майстерності незначна й потребує розробки, вдосконалення, упровадження. Останнім часом у педагогічних навчальних закладах України повністю знищені кафедри педагогічної майстерності, навіть не реалізується навчальна програма з курсу «Основи педагогічної майстерності», що є обов'язковою згідно із нормативними документами МОН України, різко скоротилася навчальна практика. Не врахування цього керівниками педагогічних ВНЗ, очільниками профільного Міністерства та галузевими науковими установами призведе до зниження якості підготовки педагогічних кадрів держави.

Освітніми закладами Поділля в розглядуваний історичний період нагоромаджено значний досвід розвитку мисленнєво-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, зокрема ці факти нами обґрунтовувались при розгляді системи підготовки вчителя у духовних та жіночих училищах, а також у гімназійних закладах регіону. Саме в них неабияка роль відводилася розвитку усного мовлення та постановці голосу. Сьогодні в системі професійно-педагогічної освіти цим питанням не надається належної уваги, лише при підготовці філологів – учителів української мови та української й зарубіжної літератури читають окремі теоретичні та практичні дисципліни, що сприяють розвитку мовленнєвої довершеності майбутніх учителів. Варто відзначити, що в Україні зібрано значний теоретичний і практичний досвід опанування мовленнєвою компетентністю майбутніми вчителями (О. Авраменко, Н. Бабич, А. Гладишева, Ю. Єлісовенко, А. Капська, Л. Лимаренко, Л. Мацько, Л. Перетяга, Г. Сагач, О. Семеног, О. Совз-Правда та інші). Для вчителя, який через голос щоденно здійснює педагогічну дію, упливає на волю й почуття своїх вихованців, потрібно повсякчас контролювати й відшліфовувати професійну голосову комунікацію. Це, першочергово, потребує ретельної постановки голосу в процесі опанування вчительською майстерністю й постійного саморозвитку голосового апарату.

О. Лавріненко, ведучи мову про застосування сценічної мови в підготовці майбутніх учителів звернув увагу на те, що більшість теоретиків педагогічної галузі зауважують: «поставити голос» – означає виявити природні дані, розвинути їх, збагатити та покращити для професійного звучання; створити такі умови роботи голосового апарату, аби голос міг служити педагогу довгі роки; захистити його від багатьох «випадковостей», травм та передчасного зношення [10, с. 33].

Проте сьогодні, в умовах докорінних змін педагогічної освіти, переорієнтації її на дитиноцентризм, гострої необхідності опочуттєвлення процесу педагогічної дії-взаємодії, теоретикам і практикам педагогічної науки потрібно більше звертати уваги на фундаментальні розробки провідних діячів мистецької й театральної галузі, які роботу над мовним голосом, тобто над його професіоналізацією вважають пріоритетною в системі «людина-людина».

Розробник концептуальних положень нової «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» О. Кучерявий серед основоположних завдань реформування галузі виділяє нагальні зміни самого курсу «Педагогіка», наголошуючи на необхідності пріоритетної ідеї одухотвореності педагогічної освіти на всіх її рівнях, що суттєво сприятиме розв'язанню її стратегічного завдання – творенню духовності народу, забезпеченню та укріпленню його національного духу [11, с. 25]. Здійснений аналіз процесу підготовки майбутніх учителів в освітніх закладах Поділля дав змогу констатувати, що там, де належно викладався курс педагогіки – рівень професійної підготовки був набагато вищим. І хоча в царській Росії типові підручники з педагогіки були відсутні, а нечисленні авторські розробки часто-густо не надходили до бібліотек, все ж таки викладачі педагогічних дисциплін прагнули до належного викладання курсу педагогіки із поєднанням теорії і практики. Проте у сучасних реаліях курс педагогіки, на наше переконання, потребує модернізації, наповнення новим змістом. Курс педагогіки має бути позбавлений «безопочуттєвленості», зайвої затеоретизованості й націленим на радість спілкування учнів з учителем.

Як показує досвід підготовки вчителів на Поділлі, педагогічні курси викладали в нерозривній єдності із курсами вікової та педагогічної психології. Майбутній учитель мав бути озброєним ґрунтовними знаннями не лише з теорії та практики учіння й виховання, а й психології – для розуміння особливостей дитячої особистості. З огляду на це, актуальним для реформування сучасної педагогічної освіти має стати поєднання педагогіки й психології. Варто відзначити, що науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема відділом змісту і технологій навчання дорослих, здійснені надзвичайно цікаві напрацювання в царині психопедагогіки. Теоретико-практичні здобутки відділу базуються на сутності особистісно-розвивальних педагогічних технологій, що можуть ефективно використовуватись за умови, якщо педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, через створення авторської особистісно-

розвивальної ситуації, вияву суб'єктивності, співавторства вчителя й учня впливає на вихованця своїм «самовключенням» у педагогічну дію, робить її проблемною, актуалізуючи особистісну позицію учня. Сповідуючи принципи психопедагогіки при підготовці майбутніх учителів, ми виходили з того, що реформа психологічної освіти вчителя, проведена в 70-х роках XX ст., продемонструвала: ця освіта так і не вийшла за межі традиційної суми психологічних знань про об'єкт виховання. Психологія стала звичайним навчальним предметом у педагогічних ВНЗ. А достатньо всеохоплююча дискусія про психологічні знання вчителів, що відбулася в середині 80-х років XX століття зводилася то тези про необхідність удосконалення психологічної підготовки, яка мала пов'язуватися із практичною (педагогічною) спрямованістю курсів психології в педагогічних вищих закладах освіти. Викладання психології, що залишається предметним знанням, в сучасних ВНЗ відбувається у відриві від реальних педагогічних проблем. І саме ця обставина породжує у студентів – майбутніх педагогів швидку втрату професійного інтересу до педагогічної діяльності. Треба визнати: змінилась ситуація щодо самої педагогічної практики, бо вона стала потребувати психологічних підходів, які сьогодні дійсно є затребуваними [8, с. 5]. Отже, у сучасних реаліях реформування педагогічної освіти психологічна підготовка майбутніх учителів має бути побудована таким чином, аби вона могла ефективно вирішувати реальні завдання педагогічної діяльності-дії. На заміну ідеології психологізації педагогіки має прийти педагогізація педагогічної психології.

Важливим складником розвитку особистості майбутніх учителів у навчальних закладах Поділля наприкінці XVIII – на початку XX ст. стала організація та проведення позакласної й позашкільної творчої роботи – залучення учнів до участі в концертах, виставах, літературно-музичних вечорах тощо. Така діяльність не лише сприяла вдосконаленню рівня педагогічної майстерності, а й була покликана слугувати патріотичному вихованню, культивуванню в педагогічній освіті принципу культуроцентризму. Варто відзначити, що провідним регулятивом модернізації сучасної педагогічної освіти якраз і виступає культуроцентризм (аспект національної культури). Для сучасної вищої педагогічної школи важливо використовувати набутий досвід патріотичного, українознавчого виховання майбутніх учителів. З цією метою необхідно здійснити такі заходи: насичення змісту всіх фахових дисциплін у педагогічній вищій школі українознавчим, культурологічним матеріалом; суттєве розширення можливостей навчальних планів, програм і планів виховної роботи для виконання українською мовою як носієм звичаїв, традицій і духу народу, їхньої національної скарбниці, своїх гуманістичних – духовних і людинотворчих функцій, функцій сприяння самоідентифікації, формування в майбутніх учителів культуровідповідного світогляду, розвитку національної свідомості та самосвідомості [11, с. 22].

Історія довела, що скорочення навчальних планів і програм професійно-педагогічної підготовки соціально-гуманітарних дисциплін негативно відбивається на загальному професійному рівні вчителя, оскільки вони мають найбільші можливості для усвідомлення студентами своєї професійної значущості як духовника, особи, відповідальної за творення національного духу, провідника націєтворення.

Ідеї культуроцентризму, як наслідок багаторічного й творчого поступу провідного вищого педагогічного закладу освіти на Поділлі, сповідуються у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Ректор ВНЗ Н. Лазаренко переконана: у професійній підготовці вчителя необхідна реалізація саме культурологічного підходу як механізму, що сприяє вирішенню проблеми трансляції нормативних соціальних цінностей, які забезпечують цілісність і консолідацію суспільства. А. Коломієць (проректор ВДПУ з наукової роботи) сповідаючи культуроцентризм у професійній підготовці вчителя, звертає увагу на той факт, що позиції культурологічного підходу розширюють межі традиційного навчання дисциплін шляхом активізації не лише чуттєвого сприйняття світу, а й відтворення культурної діалектики самого процесу пізнання світу. Для педагога особливо важливими є здатність до підвищення загального культурного рівня, до розширення світогляду, його готовності толерантно ставитись до представників різних культур і надалі осягати мультикультурний освітній простір. Підготовка вчителів передбачає як опанування надбань національної культури, так і ознайомлення із здобутками інших культур, що, безумовно, відбувається крізь призму рідної. Справжня національна культура народу не може існувати ізольовано від інших культур. Реалії сучасного суспільства змушують педагогів вносити корективи не лише в технології навчання, а й виховання. У цьому зв'язку зрозуміло, що постала необхідність відмови від суто репродуктивних форм організації навчальної діяльності студентів і запровадження нових освітніх технологій, спроектованих на формування фахівців, здатних працювати над вирішенням питань крос-культурних взаємодій і відмінностей у суспільстві [12, с. 48].

У Вінницькому педагогічному університеті студентів залучають до безлічі фестивалів, концертів, творчих вечорів та до участі в театральних гуртках. Ми вважаємо такий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів досить прогресивним, оскільки якість педагогічної освіти залежить від бажання навчатися, потреби в набутті нових знань і творчих умінь, мотивації навчання. Особливого значення набуває діяльність студентських театрів як додаткового професійного компоненту позааудиторної роботи.

Уважаємо за потрібне акцентувати увагу на тому, що в сучасних вищих педагогічних закладах освіти роль студентського театру необґрунтовано занижена, оскільки відсутні нормативно-правові та інші документи щодо діяльності та розвитку такої форми професійної підготовки майбутніх учителів.

Іншим фактором, що сприяє якості професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю через застосування театрального мистецтва є здатність випускника до здійснення режисури педагогічної дії. Обґрунтовуючи феномен режисури педагогічної дії, В. Мозговий стверджує: режисура педагогічної дії – функція вчителя, спрямована на налагодження результативної педагогічної взаємодії у контексті реалізації завдань навчально-виховного процесу [4, с. 34]. Уведення до навчальних планів і програм напряму «Педагогічна освіта» курсу чи спецкурсу «Режисура педагогічної дії» є надзвичайно нагальним, оскільки розроблена вперше в теорії та практиці методика режисури педагогічної дії, її методологічне обґрунтування сприятиме вдосконаленню діяльнісно орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів, розвиткові вмінь і навичок вибудовувати (режисирувати) дії у різних педагогічних ситуаціях на уроці та в позаурочний час, у системі методичної роботи, у професійному саморозвитку [4, с. 467].

Важливим моментом поступу педагогічної освіти на Поділлі у визначених хронологічних межах стала довузівська підготовка осіб, які прагнули здобути фах учителя. Нами відзначено, що така підготовка хоча й існувала, проте зводилася до суто предметної й не мала чіткої системи та наукового обґрунтування. Для сучасних реалій розвитку педагогічної освіти проблема довузівської підготовки та професійного добору є надзвичайно актуальною. На жаль позитивний досвід, напрацьований колективами провідних педагогічних ВНЗ у 70-х–90-х роках ХХ ст. повністю нівельований, знищені «Школи майбутнього педагога», відсутня практика професійного добору на педагогічні спеціальності тощо. Навіть для вступу до чоловічих гімназій чи вчительських семінарій від абітурієнта вимагали письмові твори з описом власного бачення майбутньої педагогічної професії, а педагогічними радами освітніх закладів Поділля здійснювався своєрідний моніторинг комунікативних якостей особистості вступників, які вказували на їхню здатність у подальшому здійснювати педагогічну діяльність, дію-взаємодію з учнями та працювати творчо й відповідально на вчительських посадах. Звідси випливає те, що науковцям, практикам, методистам і всім, хто причетний до реформування педагогічної галузі слід напрацювати нову концепцію довузівської освіти ХХІ століття, яка забезпечувала б одержання як загальноосвітньої підготовки, так і зближувала між собою гуманітарну, природничо-наукову й технічну культури, передбачаючи широке висвітлення основних сфер діяльності людини і більш детальне ознайомлення однією з них.

У відповідності до Концепції «Нова українська школа» загальноосвітня школа у такий спосіб готувала б школярів до вступу до вищої школи і водночас включала б їх у трудове життя з обраної сфери. Такий підхід якоюсь мірою уточнював роль і власне сутність середньої освіти, сприяв подоланню розриву між загальною і професійною освітою, уписував її в глобальний проект освіти впродовж життя, надаючи ціннісні пріоритети та, створюючи умови для посилення зв'язків між світом освіти, зокрема й вищої, і світом праці.

Уважаємо за потрібне зазначити, що сьогодні актуальним залишається досвід професійного добору на вчительську професію, запроваджений у 80–90-их роках ХХ ст. Полтавським державним педагогічним інститутом імені В.Г. Короленка, який потребує інтерпретації та творчого впровадження. Саме в школах м. Полтави, районних центрах Полтавської області, а пізніше – інших міст колишнього СРСР було введено факультатив «Юний педагог», мету якого визначено так: «володіти вчительськими навичками необхідно і батькові з матір'ю, і інженеру, агроному, лікареві. Нам треба навчити людей не тільки працювати з машинами, добре знати не лише технологію, а передусім людську душу і на цій основі включати незвідані творчі здібності в процес творення». «Кращі викладачі, професори, доценти інституту приїздили в найвіддаленіші від обласного центру міста й містечка, де при одній із шкіл, за підтримки міського чи районного відділу освіти працювали із учнями 8–10-х класів, які в майбутньому виявили бажання отримати професію вчителя. Така форма організації довузівської підготовки й добору талановитої молоді мала позитивні результати», – згадує колишній випускник «Школи юного педагога» – О. Лавріненко [13, с. 264]. У праці «Педагогіка добра: ідеали і реалії» І. Зязюн усіх, хто бодай причетний до реформування педагогічної освіти переконує у тому, що «… Шкільна реформа розпочинається з пошуку в загальнодержавному масштабі талановитих учителів. Причому психологи рекомендують робити це вже на ранніх етапах соціалізації особистості, можливо, з 4-го класу школи за спеціальними програмами. І на цей етап радять перенести конкурсну ситуацію, щоб головним інструментом добору стало покликання бути вчителем. Інакше не дотриматися заповіді мудрих: талановитий учитель повторюється у своїх учнях» [14, с. 116]. Ці слова є актуальними й для сьогодення.

Історичний досвід поступу педагогічної освіти Поділля переконує, що предметом особливої турботи керівників галузі має стати післядипломний рівень педагогічної освіти. Він має тісно пов'язуватись із складними процесами, які відбуваються в житті суспільства в умовах формування ринкових відносин. Наслідуючи традиції Вінницького вчительського інституту в царині саморозвитку й післядипломної освіти

вчителів, колектив сучасного Вінницького педагогічного ВНЗ постійно залучає вчителів Поділля до заходів, що сприяють удосконаленню їхнього професійного рівня. Єдина на теренах України творча лабораторія педагогічної майстерності, яка дієво функціонує при кафедрі педагогіки і професійної освіти проводить плідну роботу в цьому напрямі. Як зауважує керівник лабораторії В. Каплінський, результати її діяльності найбільш яскраво виявляються під час проведення щорічних конкурсів педагогічної майстерності, які спочатку проводять в академічних групах, пізніше – на факультетах. Завершальний загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності представляє кращих із кращих і стає яскравим педагогічним дійством, а насправді школою педагогічної майстерності, оскільки в процесі його проведення переможці демонструють досить високий її рівень. Конкурсні завдання охоплюють базові педагогічні компетентності майбутнього вчителя, що відображають головні аспекти його професійної діяльності: майстерність організації навчального процесу, майстерність виховного впливу, майстерність володіння усним словом, майстерність розв'язання проблемної педагогічної ситуації, майстерність володіння собою. Кожному з цих напрямів діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до виконання яких залучають кожного студента, оскільки міні-конкурси педагогічної майстерності спочатку проводять в академічних групах [15, с.62]. Саме на ці конкурси прагнуть потрапити багато вчителів, які усвідомлюють необхідність отримання нових знань, розвитку комунікативних компетентностей, удосконалення рівня власної професійної майстерності.

Проведений науково-теоретичний аналіз творчого використання досвіду організації педагогічної освіти на Поділлі для модернізації сучасної освітньої теорії та практики дозволив виокремити першочергові напрями здійснення реформ, якими, на наше переконання, можуть послуговуватися урядовці, керівники МОН України, науковці профільної академії, теоретики і практики педагогічної галузі:

1. Розроблення цільових програм, спрямованих на забезпечення випереджувального характеру розвитку педагогічної освіти, адекватних ідеології утвердження в суспільстві свобод і прав особистості, пріоритетності її базових і найвищих потреб.

2. Удосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як домінантного складника педагогічної дії, системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – учителя.

3. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною та прикладною наукою, створення нових і розвиток діючих наукових шкіл, концентрація сил науковців на пріоритетних напрямах розвитку педагогічної й психологічної науки, розроблення й забезпечення цільових наукових проектів і програм для гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки педагогічних кадрів.

4. Удосконалення структури підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, забезпечення професійного й професійно-культурного розвитку особистості педагога впродовж життя, створення умов для її повної відповідності суспільним і особистісним розвивальним потребам.

5. Побудови ідеології та політики закладів педагогічної освіти як особистісно орієнтованих, інноваційних, зо забезпечують підтримку обдарованих студентів, культивують цінності професійної культури, забезпечують самотворчість і професійну творчість майбутніх педагогів та викладачів ВНЗ.

6. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці, розширення можливостей одержання молоддю вищої педагогічної освіти, особливо з сільської місцевості, здійснення такої оплати праці педагогів, що стимулювала б їхній особистісний і професійний розвиток.

7. Створення нового покоління ресурсного забезпечення розвитку педагогічної освіти, особливо в педагогічних ВНЗ, які повинні стати ресурсними центрами духовного відродження української нації, духовно-морального й професійно-культурного розвитку особистості майбутнього педагога.

## Література

1. Дем'янчук О. Н. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження : [монографія] / О. Н. Дем'янчук, Г. І. Кутузова, В. С. Петрович. – Луцьк : Ред.-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 128 с.

2. Андрущенко В. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, Л. О. Хомич. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 16 с.

3. Зязюн І.А. З виступу на святкуванні 100 річчя з дня заснування Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського [стенограма] / Іван Андрійович Зязюн // Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна у с. Пашківка Ніжинського району Чернігівської області.

4. Мозговий В.Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти : монографія / В. Л. М. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 492 с.

5. Зязюн І.А. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 18–27.

6. Лавріненко О.А. Педагогічна майстерність як домінантний складник педагогічної дії / О. А. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – № 3. – С. 102–106.

7. Лавріненко О.А. Тенденції розвитку педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.) : Автореф. дис. доктора пед. наук. зі спец. 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. А.Лавріненко. – К., 2009. – 36 с.
8. Зязюн І.А. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні: Рукопис проекту / І. А. Зязюн // Із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
10. Лавріненко О.А. Розвиток сценічного мовлення у вимірах педагогічної майстерності : [Рукопис навч. посіб.] / О.А. Лавріненко. – К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2012. – 164 с.
11. Кучерявий О.Г. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України / О. Г. Кучерявий. – К. : Вид-во ТОВ «ДКС Центр», 2016. – 42 с.
12. Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти / А. М. Коломієць, Н. І. Лазаренко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Л. Ушинського, 2016. – №. 3(110). – С. 47–52.
13. Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, учителів / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 328 с.
14. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
15. Каплінський В.В. Наукова лабораторія педагогічної майстерності як школа формування професійної компетентності педагога / В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 48. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – С.59-65.

## Reference

1. Dem»yanchuk O. N. Problemy khudozhn'o-estetychnoyi osvity ta vykhovannya uchnivs'koyi i student·s'koyi molodi v umovakh natsional'noho vidrodzhennya : [monohrafiya] / O. N. Dem»yanchuk, H. I. Kutuzova, V. S. Petrovych. – Luts'k : Red.-vyd. vidd. «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrayinky, 2001. – 128 s.
2. Andrushchenko V. Kontseptual'ni pidkhody do rozvytku bahatorivnevoyi pedahohichnoyi osvity v Ukrayini / V. P. Andrushchenko, I. A. Zyazyun, L. O. Khomych. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2011. – 16 s.
3. Zyazyun I.A. Z vystupu na svyatkuvanni 100 richchya z dnya zasnuvannya Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho [stenohrama] / Ivan Andriyovych Zyazyun // Iz fondiv memorial'noho muzeyu-sadyby akademika I.A. Zyazyuna u s. Pashkivka Nizhyns'koho rayonu Chernihivs'koyi oblasti.
4. Moz·hovyy V.L. Rezhysura pedahohichnoyi diyi: teoretychnyy i metodychnyy aspekty : monohrafiya / V. L. M. – Mykolayiv : Ilion, 2014. – 492 s.
5. Zyazyun I.A. Systema sukupnykh kompetentsiy i kompetentnostey u strukturi pedahohichnoyi diyal'nosti y diyi vchytelya / I. A. Zyazyun // Pedahohika i psykholohiya. – 2014. – # 3. – S. 18–27.
6. Lavrinenko O.A. Pedahohichna maysternist' yak dominantnyy skladnyk pedahohichnoyi diyi / O. A. Lavrinenko // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy. – Kharkiv : NTU «KhPI», 2013. – # 3. – S. 102–106.
7. Lavrinenko O.A. Tendentsiyi rozvytku pedahohichnoyi maysternosti vchytelya: teoriya i praktyka (seredyna KhVI – kinets' KhKh st.) : Avtoref. dys. doktora ped. nauk. zi spets. 13.00.01. – zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky / O. A.Lavrinenko. – K., 2009. – 36 s.
8. Zyazyun I.A. Kontseptual'ni pidkhody do rozvytku bahatorivnevoyi pedahohichnoyi osvity v Ukrayini: Rukopys proektu / I. A. Zyazyun // Iz fondiv memorial'noho muzeyu-sadyby akademika I. A. Zyazyuna Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova.
9. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I.A. Zyazyun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; Za red. I.A. Zyazyuna. – K. : Vyshcha shk., 1997. – 349 s.
10. Lavrinenko O.A. Rozvytok stsenichnoho movlennya u vymirakh pedahohichnoyi maysternosti : [Rukopys navch. posib.] / O.A. Lavrinenko. – K. : Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny, 2012. – 164 s.
11. Kucheryavyy O.H. Stratehiya rozvytku pedahohichnoyi osvity v Ukrayini: kontseptual'ni polozhennya / Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny / O. H. Kucheryavyy. – K. : Vyd-vo TOV «DKS Tsentr», 2016. – 42 s.
12. Kolomiyets' A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsiyi vyshchoyi pedahohichnoyi osvity / A. M. Kolomiyets', N. I. Lazarenko // Naukovyy visnyk Pivdennoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K.L. Ushyns'koho, 2016. – #. 3(110). – S. 47–52.
13. Lavrinenko O.A. Istoriya pedahohichnoyi maysternosti: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv pedahohichnykh VNZ, aspirantiv, uchyteliv / O. A. Lavrinenko. – K. : Bohdanova A.M., 2009. – 328 s.
14. Zyazyun I. A. Pedahohika dobra : idealy i realiyi : [nauk.-metod. posib.] / I. A. Zyazyun. – K. : MAUP, 2000. – 312 s.
15. Kaplins'kyy V.V. Naukova laboratoriya pedahohichnoyi maysternosti yak shkola formuvannya profesiynoyi kompetentnosti pedahoha / V. V. Kaplins'kyy, N. I. Lazarenko // Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. – Ser.: Pedahohika i psykholohiya. – Vyp. 48. – Vinnytsya: TOV Nilan LTD, 2016. – S.59-65.

**УДК: 378:78**

# ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОСВІТНИЦТВА В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

**Чень Кай**

*У статті розкрито виконавсько-просвітницьку діяльність як одна з головних складових професійного та духовного становлення майбутнього вчителя музики, окреслено значення підготовки кваліфікованих фахівців на всіх рівнях навчання, формування у них умінь здійснювати виконавсько-просвітницьку роботу та поширювати високохудожні зразки музичного мистецтва серед учнівської молоді. Такий науково-теоретичний дискурс дозволив обґрунтувати особливості виконавсько-просвітницької діяльності магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти. На основі ретроспективного аналізу наукової літератури покласифіковано різні форми виконавсько-просвітницької діяльності, підкреслено, що її складність залежить від рівня музичної культури слухачів, тому форми виконавсько-просвітницької діяльності можуть відрізняться за об'ємом музичної та вербальної інформації, а також їхнім співвідношенням.*

***Ключові слова:*** *виконавсько-просвітницька діяльність, ґенеза, музично-педагогічна освіта, професій не становлення.*

# ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE THEORY AND PRACTICE OF ENLIGHTENMENT IN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

**Chen Kai**

*The article reveals the executive and educational activity as one of the main components of the professional and spiritual formation of the future music teacher, emphasizes the importance of training qualified specialists at all levels of education, developing their skills to carry out educational work and disseminating highly artistic samples of musical art among students. Such scientific and theoretical discourse allowed to substantiate the features of performing and educational activity of undergraduates in the system of higher musical and pedagogical education. Based on the retrospective analysis of scientific literature, various forms of executive education are classified, it is emphasized that their complexity depends on the level of musical culture of listeners, therefore the forms of executive education may differ in terms of the volume of musical and verbal information, as well as their ratio. All these forms of work are inherent in the organic unity of the process of performing musical works and verbal communication with different age groups. Under such conditions, the ability to select the necessary musical, theoretical and illustrative material, to prepare emotionally rich, exciting conversation, to have a live emotional word and lecture skills acquires special significance. However, there are shortcomings that occur in the game masters: an inarticulate interpretation of the musical work, insufficient learning of the text; departure from the indicated or adopted rate; vague, non-initiative, timid performance, which does not coincide with the verbal-image characteristic given during a conversation about a musical work. To carry out musical and educational work, students need to develop appropriate skills, which include: selection and the necessary didactic processing of theoretical material; formed oratory skills; developed communication skills; mastering the elements of management and marketing in musical and educational activities; use of active teaching methods.*

***Keywords****: enlightenment, theory, music teacher, musical and educational activities.*

В умовах соціокультурної ситуації, яка склалася в різних країнах світу, зокрема в Україні та Китаї, назріла гостра потреба в оновленні змістової сторони музично-педагогічної освіти. Вона стає особливо актуальною у світлі завдань реформування структури та змісту музичної освіти й передбачає підвищення виховного потенціалу освітнього процесу та забезпечення умов реалізації музичної культури в різних ланках освіти. Особливого розгляду заслуговують питання щодо переосмислення суспільного призначення професії педагога-музиканта. Вони зумовлені загостренням протиріч між зростанням прагматизму та вічним намаганням людини до ідеального й вищого, що потребує від професійної музичної освіти відродження традицій просвітницької діяльності. Адже саме педагог виступає одним із головних та дієвих чинників передачі духовної спадщини в суспільстві, сприяє духовному оновленню, культивуючи справжні цінності та ідеали в підростаючого покоління.

При цьому неухильно зростає роль особистісних і разом з тим професійно значущих якостей та переконань учителя музики, які разом із глибокими знаннями та уміннями, уособлюють його як гідного представника музичної культури. Викладене дає підстави вважати виконавсько-просвітницьку діяльність однією з головних складових професійного та духовного становлення майбутнього вчителя музики й важливою ланкою навчального процесу сучасної вищої школи.

**© Чень Кай**

Зважаючи на це, вагомого значення набуває підготовка кваліфікованих фахівців на всіх рівнях навчання, формування в них умінь здійснювати виконавсько-просвітницьку роботу та поширювати високохудожні зразки музичного мистецтва серед учнівської молоді. Адже музично-педагогічна освіта передбачає не тільки оволодіння знаннями й технологіями в галузі музичного мистецтва, а й становлення особистості, розвиток її світогляду, формування етичного ставлення і аксіологічних установок у просвітницькій діяльності. Такий науково-теоретичний дискурс дозволяє обґрунтувати особливості виконавсько-просвітницької діяльності магістрантів у системі вищої музично-педагогічної освіти.

У науковій літературі музично-просвітницьку діяльність трактують у таких аспектах: як засіб художнього спілкування з аудиторією (Б. Асафьєа, Д. Кабалевський, М. Каган, В. Шацька), як основа лекторської практики музикознавця (Є. Дуков), як засіб розвитку ораторської майстерності (Є. Ножин, Н. Бабич). З цих позицій проблема просвітництва в музично-педагогічній освіті останнім часом досліджувалась за наступними напрямками: визначення особливостей та закономірностей усної пропаганди в педагогічному процесі (В. Андрєєв, Б. Бадмаєв, І. Зимняя, О. Леонтьєв, В. Петрушин та ін.); підготовка фахівців до культурно-просвітницької роботи (С. Громов, М. Серьогін); особливості професійної підготовки студентів до художньої освіти школярів на культурологічних засадах (Л. Масол, С. Мельничук, О. Олексюк, О. Щолокова); формування готовності майбутніх учителів до здійснення музично-просвітницької діяльності та виконавської практики (І. Полякова, О. Халікова, Л. Кожевнікова, Є. Куришев, О. Мельник) й музично-концертної діяльності (Т. Жигінас). Ці дослідники зазначають, що виконавсько-просвітницька діяльність учителя музики є досить специфічною за своїм змістом, формами та умовами її проведення. Тим не менше, їй властиві всі основні соціальні функції музичного мистецтва (аксіологічна, художньо-естетична, гедоністична, комунікативна, пізнавально-евристична), реалізація яких забезпечує всебічний прояв виховних можливостей мистецтва. «Висвітлювання» його гуманістичного потенціалу стає перспективним напрямком просвітницької діяльності.

**Мета статті –** обґрунтувати перспективність фахової підготовки магістрів музичного мистецтва щодо просвітницької діяльності.

За часи свого існування просвітництво в галузі музичного мистецтва як соціальний феномен збагатилося багатьма різновидами. Їх можна ранжувати таким чином: за формою (лекція-концерт, концерт-диспут, концерт-бесіда, концерт з коментарями); за жанрами (монографічний концерт, концерт за змішаними жанрами, музично-просвітницький салон, музично-літературна вітальня, музичний фестиваль); за музично-виконавським складом: сольні концерти – інструментальні, вокальні, камерні ансамблі, симфонічні або хорові концерти, фрагменти з опер у концертному виконанні); за об'ємом (міні-концерт, традиційний концерт, циклічний концерт, концертний марафон); за тематикою (монотематичні, політематичні); за аудиторією (вік, професія, соціальний стан: діти, молодь, середній вік, літні люди, музиканти-професіонали, аматори).

Складність роботи за цими формами полягає в тому, що рівень музичної культури в слухачів різний, тому, як справедливо зазначила Н. Корихалова, «для успішної пропаганди музичних знань, крім системності, необхідно чітко уявляти її адресата» [1, с 262]. Науковець зазначає, що одним з найважливіших просвітницьких завдань є прилучення до мистецтва широкої публіки, створення постійної слухацької аудиторії з урахуванням її естетичних смаків. Отже, форми виконавсько-просвітницької діяльності можуть відрізняться за об'ємом музичної та вербальної інформації, а також їхнім співвідношенням. Власне, у лекції-концерті переважає інформація стосовно музики, а сама музика стає ілюстрацією до яскравої та образної мови лектора.

Найбільш розповсюдженою формою виконавсько-просвітницької діяльності, яку використовують як на уроках музики, так і в позакласній роботі, є концерт-бесіда. У ній також поєднують інформацію про музику з безпосереднім музичним матеріалом, але її особливістю є те, що слухачі постійно є безпосередніми учасниками творчого спілкування. Таку бесіду можна створювати в будь-якому контексті відповідно до аудиторії, для якої вона проводиться – музикознавчому, педагогічному, побутовому, сприяючи художньо-естетичному сприйманню музики. Взірцем проведення такої форми музично-просвітницької роботи стали концерти-бесіди найвідоміших музикантів Д. Кабалевського і Л. Бернстайна.

На відміну від концерту-бесіди в концерті-диспуті музика стає предметом дискусії й основним предметом уваги. Цю форму роботи використовують для більш підготовлених слухачів. При цьому найголовніше завдання лектора полягає у встановленні з ними контакту. Такі слухачі можуть запитувати лектора, ділитися своїми враженнями від прослуханої музики.

Різновидом цих форм роботи можна вважати концерт з коментарем. У ньому музика набуває провідного значення, а вербальна інформація тільки допомагає розкрити деякі музичні явища або пояснити особливості цього твору.

Об'єднуючою рисою представлених форм виконавсько-просвітницької роботи є підбір певної програми, яка має зв'язуватися або певною темою, або смисловим стрижнем. Це можуть бути концерти-

бесіди, присвячені творчості музичних титанів, одному композиторському напрямку або одній національній школі (інструментальній, вокальній, хоровій тощо). Наприклад, до таких концертів відносять: «Музична культура епохи романтизму», «Творча скарбниця Л. Бетховена», «Оперна творчість М. Лисенка», «Пекінська опера в китайському музичному мистецтві», «Фортепіанні твори для дітей китайських композиторів».

Більш глибинного значення набуває музичний лекторій, який, як правило, поєднує різні форми виконавсько-просвітницької роботи. Компонентами лекторію можуть бути лекції-концерти, тематичні або ювілейні вечори, музично-поетичні композиції, які спрямовують на ознайомлення слухачів з історією певної музичної епохи, характеристикою окремих музичних жанрів та стилів, розкриття творчих портретів композиторів.

Для усіх наведених форм роботи властива органічна єдність процесу виконання музичних творів та вербального спілкування з різною віковою аудиторією. З цього приводу Є. Куришев зазначає, що процес виконавського спілкування музиканта із слухацькою аудиторією передбачає здійснення виконавцем відносно публіки ряду соціальних функцій: просвітництво публіки, її духовне збагачення, виховання у широкому розумінні слова, задоволення певних потреб слухачів [2, с. 10-11]. За таких умов особливого значення набуває вміння відібрати необхідний музично-теоретичний та ілюстративний матеріал, підготувати емоційно насичену, захоплену, навіть інтригуючу бесіду, володіти живим емоційним словом та лекторською майстерністю. При цьому важливо пам’ятати думку Д. Б. Кабалевського, яку він висловив таким чином: «Ми повинні навчитися розповідати про велике мистецтво музики, не спрощуючи і не збіднюючи його, доступною, зрозумілою і, головне, захопленою мовою» [3, с. 134].

Указану тенденцію простежують у навчальних планах підготовки магістрів музичного мистецтва, у яких значну увагу приділяють концертно-виконавській практиці. ЇЇ реалізація може забезпечити готовність магістрантів до здійснення різних видів виконавсько-просвітницької діяльності. Адже саме гармонійне поєднання художньо-емоційного, професійного виконання музичного твору з умінням цікаво та захоплено розповісти про нього дають найвищі результати.

Як відомо, під час сприймання музичного твору до активності слухачів спонукають сенсомоторні, перцептивні та розумові дії, а саме: музичний слух, емоційна чутливість до музики, музичне мислення, здатність до художнього перевтілення. Усі ці структурні елементи музичного сприймання є й виконавській діяльності. Однак адекватність виконавської співтворчості є дещо ширшою. Виконавець зобов’язаний не тільки озвучити вивчені раніше нюанси, штрихи, а й відтворити образ миттєво, інтонаційно, орієнтуючись на якість досягнутого результату та реакцію слухачів. Так, покликаючись на сучасні дослідження в мистецтвознавстві, М. Давидов відзначає, що виконання є безпосереднім актом творчості, який відбувається перед слухачами в цей момент [4, с. 98].

Саме тому відомий психолог у галузі музичного мистецтва В. Ражников називає здатність виконавця враховувати специфіку слухацької аудиторії (вікові особливості та рівень музичного розвитку) педагогічним артистизмом. На думку вченого, цим видом артистизму володіє не кожен музикант, навіть у колі концертуючих виконавців. Педагогічний артистизм пов'язаний з двома видами художнього перевтілення: з одного боку, виконавець має бути «учасником» тих подій і образів, які розкривають у виконуваному ним творі, тобто коригувати власні дії, співвідносити реальний звуковий результат з ідеальним очікуванням; з іншого, – йому потрібно «працювати в концепції того конкретного слухача, який знаходиться перед ним», «дивитися на твір його очима» [5, с. 58].

Можна погодитися з думкою В. Ражникова стосовно того, що «не кожен музикант усвідомлює всі глибинні процеси, які здійснюються у його внутрішньому світі. Проте все. що пов’язано з артистизмом, поступово прояснюється для музиканта, як тільки він починає інтенсивно викладати і розмірковувати про природу музики і музичного виконавства» [5, с. 59] .

У цьому напрямку для всіх форм роботи характерним є органічне поєднання виконання музичних творів з вербальним поясненням та коментарем. Відповідно виконавські види діяльності (гра соло, в ансамблі, спів під власний акомпанемент) поєднують з прийомами та засобами, спрямованими на залучення слухачів до художнього сприймання з музикою. Утриманню уваги та інтересу слухацької аудиторії сприятиме вдале винайдення музичних творів, максимально відповідних емоційним та образним характеристикам, поданих в усних характеристиках. В такому разі у слухачів з`являється ефект «підкріплення» того, що було сказано, але вже на іншому рівні сприйняття. Це підштовхує їх до більш глибшого занурення у світ музичного мистецтва, розуміння його сутності та цінності.

Враховуючи цю особливість, уважаємо за доцільне в процесі підготовки майбутніх фахівців приділяти особливу увагу цій проблемі, формуючи їхній досвід виконавсько-просвітницької діяльності. До магістратури поступають студенти, які досить професійно володіють музичним інструментом, але вони не готові відібрати необхідний музикознавчий матеріал для проведення конкретної бесіди, майже зовсім не вміють яскраво і образно розкрити підготовлений текст. Звідси з’являється формальний характер подачі

матеріалу з перебільшеним «академізмом», зайвими словами та поняттями.

Разом з тим, певну проблему становлять дефекти, які спостерігають у грі практикантів: невиразна інтерпретація музичного твору, недостатнє заучування тексту; відхід від означеного або прийнятого темпу; невиразне, безініціативне, боязке виконання, яке взагалі не співпадає з словесно-образною характеристикою, під час розмови про музичний твір.

Спостерігають й недоліки композиційної та стилістичної організації матеріалу під час створення та озвучення музичного твору. Найпоширенішими з них є такі: невдале компонування та співвідношення музичних фрагментів тексту; стилістична невідповідність музичного матеріалу та вербальної характеристики його художніх образів, відсутність драматургічної цілісності, динамізму тощо. Такі суттєві помилки руйнують органічність сприйняття, завдяки якому створюєть особливу атмосферу, а твір запам'ятовують. Отже, структура бесіди має відповідати особливостям побудови музичного твору, мати певний динамізм розвитку. Якщо не дотримуються цієї умови, твір набуває статичного характеру, що призводить до втрати інтересу зі сторони слухацької аудиторії.

Але при цьому виникає певна складність – перехід від розповіді про музичний твір до його інструментального виконання. Цю проблему відчувають майже всі музиканти, незалежно від їхнього професійного рівня та стану підготовки. Так, один з перших учасників музично-просвітницької телепередачі «Бесіди у рояля», яка була започаткована у 60-х роках, піаніст О. Скавронський розповідав, що перехід від розмови до гри і, навпаки, від гри до розмови потребує зовсім особливої психотехніки: від максимальної зібраності, заглиблення в себе до відкритості невимушеної розмови. Така гімнастика іноді призводить до відчутних утрат: або людина говорить незрозуміло, або грає нижче своїх можливостей. Безперечно, великої значущості набуває здатність швидко переключатися й психологічно переходити з одного виду діяльності на інший, концентрувати свої знання та уявлення.

Серед артистично-вольових якостей майбутніх педагогів-музикантів особливої ваги набуває формування здатності публічно виступати перед аудиторією з інтерпретацією музичних творів для формування в них музичної культури. Специфіка інструментальної підготовки під час виконавського практикуму в тому й полягає, що вже на стадії опрацювання музичного твору студент має «бачити» перед собою тих слухачів, з якими він захоче поділитися «таємницями музичної скарбниці».

З практики відомо, якою б гарною не була підготовка, як би ретельно не був підібраний й скомпонований літературний і музичний матеріал бесіди, але відсутність володіння процесом керування аудиторією може вплинути не кращим чином на результати, різко знизити її дієвість. Безперечно, володіння психолого-педагогічними знаннями шодо роботи з аудиторією необхідні майбутньому педагогу-музиканту. Але вагомого значення щодо цієї проблеми набуває й власний психологічний стан студента: рівень його впевненості в собі, ступінь хвилювання, здатність зосереджуватися й концентруватися, уміння володіти своєю волею та емоціями. Індивідуальні особливості та навички відіграють важливу роль у формуванні його психічного стану під час підготовки до концерту і безпосередньо перед виходом на сцену.

Типовими помилками студентів є невміння витримувати початкову паузу перед виступом, утрата зорового контакту з аудиторією, невміння реагування на зміни стану аудиторії, недостатнє користування різноманітними прийомами для підсилення слухацької уваги. Практика показує, що молоді спеціалісти часто не здатні показувати свою дружню позицію, віддаючи перевагу ролі наставника. Підкреслення такої дистанції між учасниками бесіди не сприяє встановленню контакту й може призвести до взаємного відторгнення. Тож демонстрація симпатії, поваги до слухачів має бути невід`ємним та обов`язковим компонентом в поведінці майбутнього фахівця.

Багаторічний досвід також показує, що для здійснення музично-просвітницької роботи у студентів треба розвинути відповідні навички, які формують завдяки багаторазовому повторенню й характеризують високим ступенем засвоєння. На основі вивчення музично-педагогічної літератури можна виділити такі музично-просвітницькі навички:

- підбір та необхідна дидактична обробка теоретичного матеріалу;
- досконале опрацювання музичного матеріалу;
- сформовані ораторські уміння;
- розвинуті комунікативні уміння;
- оволодіння елементами менелжмента і маркетінгу в музично- просвітницькій діяльності;
- використання активних методів навчання: методу створення художнього контрасту (Б. Асафьєв), методу емоційної драматургії, методу творчого проектування.

Отже, питання пов'язані із підготовкою майбутніх учителів музики до просвітницької діяльності залишаються актуальними й вимагають більш глибокої й детальної розробки. Зокрема, це стосується висвітленню її різних форм і формування вербальних умінь, що вимагає постійної кропіткої роботи зі студентами.

**Література**

1. Корыхалова Н.П. В общении с музыкой: статьи и рецензии разных лет / Н. П. Корыхалова. – СПб. : Композитор, 2011. – 392 с.
2. Куришев Е. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки : [учеб. пособие] / Е. В. Курышев. – К. : КГПИ, 1989. – 76с.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления : Избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 192с.
4. Давидов М.О. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М. О. Давидов. – К. ; Музична Україна. – 200 с.
5. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогіки / В. Г. Ражников. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

**Reference**

1. Koryihalova N.P. V obschenii s muzyikoy: stati i retsenzii raznyih let / N. P. Koryihalova.– SPb.: Kompozitor, 2011.– 392 s.
2. Kurishev E. Ispolnitelskaya praktika kak forma professionalnoy podgotovki uchitelya muzyiki : [ucheb. posobie] / E. V. Kuryishev. – K. : KGPI, 1989. – 76s.
3. Kabalevskiy D.B. Pedagogicheskie razmyishleniya : Izbrannyie stati i dokladyi / D. B. Kabalevskiy. – M. : Pedagogika, 1986. – 192s.
4. Davidov M.O. TeoretichnI osnovi formuvannya vikonavskoYi maysternostI bayanIsta / M. O. Davidov. – K. ; Muzichna UkraYina. – 200 s.
5. Razhnikov V.G. Rezervyi muzyikalnoy pedagogIki / V. G. Razhnikov. – M. : Znanie, 1980. – 96 s.

**УДК 378.046: 61: 004.77: 37.014 (477)**

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЕЛЕКТРОННОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕДСЕСТРИНСТВА

**С. О. Ястремська**

**orcid.org/0000-0001-6124-4285**

*У статті розкрито роль інформаційно-освітнього середовища в сучасному контексті євроінтеграції, реформування та модернізації освіти, імплементації нового законодавства в діяльність вищих медичних навчальних закладів. Обґрунтовано ефективність використання інформаційно-освітнього середовища для забезпечення якості підготовки фахівців в умовах інформаційного суспільства та розвитку інформаційно-комунікативних освітніх технологій. Розглянуто специфіку нового інформаційного освітнього середовища, що формується в результаті інформатизації суспільства. Досліджено дидактичний потенціал електронного інформаційного освітнього середовища як технологічної основи й невід'ємного компонента сучасної системи вищої медсестринської освіти. Визначено основні компоненти електронного інформаційного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх магістрів медсестринства (структура дистанційного курсу, засоби доставки змісту навчальних курсів, засоби і способи взаємодії між студентами та викладачами-тьюторами, методи оцінки знань, підготовка викладачів-тьюторів).*

***Ключові слова**: освітнє середовище, інформаційне освітнє середовище, електронний освітній ресурс, вищий медичний навчальний заклад, професійна підготовка майбутніх магістрів медсестринства, вища медсестринська освіта.*

## CHARACTERIZATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE FOR MASTERS IN NURSING PROGRAM

**S. O. Yastremska**

*The article discusses the role of online educational resource in the context of integration into Europe, reformation and modernization of education, and introduction of new legislation requirements into the work of higher medical educational institutions. The paper demonstrates the efficiency of educational resource in ensuring the training quality under conditions of information society and information and communication educational technologies development. The ways of using open educational environment and electronic educational resources in higher nursing education are explored. The characteristics of new online educational resource resulting from the society's informatization are investigated. The possibilities of improving the distance learning programs of master degrees in nursing by using information and automated systems, information and communication technologies, multimedia, network, hypertext and cloud technologies, Web-sites of electronic scientific libraries, catalogs (repositories), scientific specialized editions, specialized educational and research sites are presented. The electronic informational educational environment as an integration of electronic, informational and educational environments*

**© С. О. Ястремська**

*is considered. The distance learning development trends related to the application of Web 2.0 technology are introduced. The didactic potential of online educational resource as a technological basis and an integral component of the modern system of higher nursing education is explored. The main components of online educational resource for masters of nursing program (distance course structure, content delivery methods, approaches to interactions between students and tutors and to knowledge assessment, tutors' training) are determined.*

***Keywords:*** *online educational resource, distance learning, higher medical educational institution, master in nursing program, content delivery.*

Питання реформування вищої освіти в Україні та, зокрема, медсестринської освіти, тісно пов'язані з підвищенням якості підготовки випускників вищих медичних навчальних закладів, що вимагає нових підходів до організації навчального процесу та полягає в запровадженні інноваційних педагогічних технологій. Водночас, значна кількість сучасних дослідників погоджуються з думкою, що професійна підготовка та розвиток особистості студента детерміновані не лише цілеспрямованим упливом викладачів і не лише залежать від індивідуальних особистісно-психологічних особливостей суб'єктів освітньої діяльності. Вони істотно визначаються умовами середовища, у якому здійснюють навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої медичної школи спостерігають процес «кристалізації» та синтезу понять «освітнє середовище» та «інформаційне середовище», що зумовлено об'єктивними потребами суспільства у високо кваліфікованих медсестринських кадрах на ринку праці та важливістю інформації як економічної категорії, яка стає однією з ключових характеристик «постіндустріальної» епохи. Це актуалізує проблему створення диференційованого освітнього середовища з адекватним використанням в освітньому процесі вищого медичного навчального закладу (ВМНЗ) інформаційного ресурсу для концентрації наявних фактів, документів, даних і знань, які відображають реальний стан підготовки майбутніх фахівців.

У сучасній теорії і практиці освіти спостерігають збільшення кількості досліджень, присвячених проблемам розробки та формування інформаційного освітнього середовища навчальних закладів. Проблематику освітнього простору активно розробляють українські та зарубіжні науковці (І. Гавриленко, У. Еко, М. Кастельс, В. Нечаєв, Ю. Яковенко та ін.), досліджують можливості використання переваг і потенціалу нових інформаційних технологій для вдосконалення й інтенсифікації процесу навчання (С. Гураль, І. Захарова, Є. Полат, В. Солдаткін та ін.). З'явився цілий спектр наукових пошуків, присвячених аналізу суті й особливостей навчання в електронному освітньому середовищі (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, А. Кузнецов, І. Роберт та ін.).

У своїх дослідженнях науковці розглядають структуру, принципи створення інформаційно-освітнього середовища як системи, як інформаційного й комунікаційного простору (ІКП) ВНЗ, як узаємодію суб'єктів (учасників освітнього процесу) з об'єктами (носіями інформації). Водночас недостатню увагу приділяють питанню ефективності використання електронного інформаційно-освітнього середовища (ЕІОС) в системі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів медсестринства (ММС) у ВМНЗ. Проте проблема визначення перспектив упровадження дистанційного навчання в сферу охорони здоров'я з використанням електронного інформаційного освітнього середовища вже була предметом наукових розвідок [5].

**Метою статті** є аналіз поняття електронного інформаційного освітнього середовища різними науковцями, визначення його типологічних ознак, виокремлення основних напрямів і проблем створення та розвитку електронного інформаційного освітнього простору ВМНЗ.

Формуванню адекватних понять «освітнє середовище» та «інформаційне середовище» значно перешкоджає ототожнення в розумінні змісту навчання й змісту освіти, що стало традиційним у педагогічній практиці ВМНЗ. Науковці *зміст навчання* розглядають як систему навчальної інформації, яка підлягає засвоєнню, тоді як *зміст освіти* – сукупність особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця, сформованих у цій системі навчання, які визначають міру його залучення до культурної спадщини людської цивілізації [6, с. 8; 8].

З цих позицій *метою навчання* у вищій медичній школі є «вирощування» особистісного потенціалу майбутніх ММС і розвиток здатності до цілісної професійної діяльності в майбутніх предметних і соціальних ситуаціях [3, с. 212]. Тоді *змістом навчання* є все те, що забезпечує досягнення поставленої мети й детермінацію освітнього процесу: умови, форми, методи, засоби, прийоми навчання, рівень суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованість педагогічних впливів і взаємодій. В умовах, коли мету й зміст навчання не ототожнюють, а детермінують, принципового значення набуває не лише те, що засвоюється, а й у яких умовах відбувається освоєння системи знань і адекватних способів мислення.

За такого підходу сукупність соціальних, культурних та спеціально організованих умов у межах ВНЗ, у результаті яких відбувається становлення особистості, доцільно визначити як *освітнє середовище*, що стає середовищем і умовою професійного становлення майбутніх ММС. Водночас, єдиного визначення

поняття «освітнє середовище», його змісту, структури, функцій немає. На думку О. Чернобай, освітнє середовище є динамічно-мінливим предметно-просторовим середовищем, яке поєднує ресурси освітніх установ та інших соціальних інститутів (інформаційні, матеріальні, науково-виробничі, навчально-виробничі тощо) з метою збагачення соціальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу і характеризується розширенням продуктивної діяльності [10, с. 38].

Досліджуючи відкрите освітнє середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти, Ю. Биков узагальнює декілька варіантів моделей освітнього середовища:

1) еколого-особистісна модель, у межах якої освітнє середовище розглядається як система впливів і умов формування особистості, її розвитку, які містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні;

2) комунікативно зорієнтована модель характеризує освітнє середовище як форму співробітництва, у межах якої утворюються особливі види спільності між студентами та викладачами, а також між самими студентами;

3) антрополого-психологічна модель освітнього середовища передбачає, що спільна діяльність викладача й студентів є одним з основоположних понять; в її межах підкреслюється відносність і опосередкований характер освітнього середовища, його початкова «незаданість»;

4) психодидактична модель, основою якої є концепція особистісно зорієнтованої освіти, підкреслює значущість студента як суб'єкта пізнання та передбачає, що навчання відбуватиметься шляхом занурення студента в спеціально змодельоване освітнє середовище [1, с. 122-126].

Однак у сучасних умовах переходу від індустріальної економіки до економіки знань і швидких темпів інформатизації медсестринської освіти, освітнє середовище стрімко змінюється, що пов'язано з новими реаліями, потребами освіти та введенням ІКП у всі види освітньої діяльності сучасного ВМНЗ. Одним із перспективних напрямів інноваційної діяльності ВМНЗ є теоретичне обґрунтування, проектування, створення та використання в навчальному процесі *інформаційного освітнього середовища*.

Здійснюючи розгляд інформаційного освітнього середовища (ІОС), ми зосереджуємо увагу на положення про те, що йому властиві всі типологічні ознаки освітнього середовища: комплексна реалізація цілей навчання на рівні безперервної освіти, визначення вектора ціннісних орієнтацій, забезпечення процесу діалектичної взаємодії соціального, предметного та психолого-дидактичних компонентів. Ураховуючи це, ІОС доцільно розглядати як:

- програмово-телекомунікаційну систему, спрямовану на здійснення навчального процесу єдиними технологічними засобами й забезпечення його інформаційної підтримки;
- педагогічну систему нового рівня, яка охоплює її матеріально-технічне, фінансово-економічне, нормативно-правове й маркетингове забезпечення;
- інформаційно-комунікаційне предметне середовище, яке забезпечує комп'ютерну підтримку процесу навчання;
- соціально-психологічну реальність, у якій створені психолого-педагогічні умови, що забезпечують пізнавальну діяльність студентів і їхній доступ до інформаційних освітніх ресурсів на основі використання сучасних інформаційних технологій;
- засіб управління процесом інформатизації в медсестринській освіті;
- відкриту систему, яка поєднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси;
- культурно-освітнє середовище, де головним носієм освітньої інформації є електронний ресурс;
- багатокомпонентний комплекс освітніх ресурсів і технологій, що забезпечують інформатизацію та автоматизацію освітньої діяльності вищого медичного навчального закладу;
- єдиний інформаційно-освітній простір, який поєднує інформацію на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційні навчально-методичні комплекси й технології взаємодії, дидактичні засоби;
- системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення;
- антропософічний релевантний інформаційний антураж, призначений для розкриття творчого потенціалу й талантів студентів та викладачів.

Досліджуючи особливості інформаційно-освітнього середовища, В. Гуменюк акцентує увагу на тому, що ІОС є конструктивною основою побудови освітнього процесу, що відповідає вимогам сьогодення, дозволяє реалізувати ідеї безперервної освіти та мотиваційно-цільової готовності суб'єктів до неї. Тобто ІОС є не теоретичною абстракцією, а конструкцією, яка відповідає практичним потребам і виявляється в різних формах [1]:

1) фізичний загальний інформаційний простір – це простір спільної навчальної діяльності в середовищі сучасних засобів нових інформаційних технологій в освіті, електронно-комунікативні системи, засоби й технології освіти, які дають можливість суб'єктам кооперуватися один з одним на основі розуміння загального контексту;

2) віртуальний простір гіпертекстів, семантичних взаємозв'язків понять і тезаурусів;

3) ієрархічні системи простору в категоріях їхнього загального (глобальні мережі), особливого (регіональні мережі), одиничного (локальні мережі).

Фізично ІОС є багаторівневою ієрархічною структурою: ІОС країни, регіону, установи (ВМНЗ), освітньої дисципліни, навчально-методичного комплексу. Тобто ІОС є найважливішою умовою й одночасно засобом формування нової системи освіти, основною метою якої є формування творчої інтелектуально й соціально розвиненої особистості. Як доцільно зазначає Ю. Жук, інформаційно-освітнє середовище ВНЗ охоплює комплекс інформаційних освітніх ресурсів, зокрема й цифрових освітніх ресурсів, сукупність технологічних засобів ІКП (комп'ютери, інформаційне обладнання, комунікаційні канали, систему сучасних педагогічних технологій), що забезпечують навчання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі [1]. Натомість В. Рахманов розглядає ІОС ВНЗ як систему, що акумулює не лише програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал навчального закладу, змістовний і діяльнісний компоненти, студентів та викладачів [7, с. 63]. Відтак, ІОС є сукупністю суб'єктів (викладачів, студентів) й об'єктів (змісту, засобів навчання і навчальних комунікацій на базі ІКП) освітнього процесу на основі ефективної реалізації сучасних освітніх технологій, зорієнтованих на підвищення якості освітніх результатів, які водночас є засобом побудови особистісно зорієнтованої педагогічної системи.

Сутність і новизна сучасного інформаційного освітнього середовища визначається не лише залученням до її складу нових компонентів (передусім електронних освітніх ресурсів), а й орієнтацією на досягнення нових освітніх результатів. Тому в такому середовищі змінюються ролі суб'єктів освітнього процесу, оскільки на перше місце висувається студент – його мотиви, пізнавальні потреби, психологічні особливості. Діяльність викладача набуває характер тьюторства, наставництва, виконання функцій координатора й партнера в освітній діяльності. Вибір методів навчання залежить від засобів навчання на основі ІКП: демонстраційних педагогічних програмних засобів, комп'ютерних тренажерів, автоматизованих навчальних систем, предметно зорієнтованих навчальних середовищ (мультимедіа-технологій, технологій віртуальної реальності).

Отже, сучасними компонентами ІОС ВМНЗ є ресурси світового інформаційного простору, інформаційна інфраструктура й засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які впливають на зміну не лише засобів і форм навчання, а й принципів, закономірностей і сенсу вищої медсестринської освіти (формування «середовища знань» – knowledge environment), одним із видів якої є «*електронне інформаційне освітнє середовище*» [8, с. 64].

Розглядаючи електронне інформаційне освітнє середовище (ЕІОС) як засіб підвищення ефективності медичної освіти, Л. Скрипник розуміє його як інформаційний зміст і комунікаційні можливості локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж, які формуються і використовуються для освітніх цілей усіма учасниками освітнього процесу [9, с. 118]. У дидактичному аспекті в межах ЕІОС з використанням ресурсів і можливостей технологій інформації та комунікації реалізуються освітні технології відкритої моделі індивідуального навчання. Власне, ЕІОС – це багаторівнева й багатофункціональна система, яка швидко розвивається та поєднує інноваційні й традиційні технології, інформаційні ресурси (бази даних і знань, бібліотеки, електронні навчальні матеріали тощо), сучасні програмні засоби (програмні оболонки, засоби електронного зв'язку).

Тому ЕІОС доцільно розглядати як інтеграцію електронного, інформаційного та освітнього середовищ, де *електронним* є середовище, яке функціонує на базі засобів ІКП, *інформаційне середовище* – уможливлює отримання та обробку студентом необхідної інформації, тоді як *освітнє* середовище є системою впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Згідно з цим визначенням, ЕІОС розглядаємо як системно організовану суб'єктами освіти (студентами, викладачами) сукупність електронних інформаційних, електронних освітніх, методичних і на базі ІКП технічних ресурсів, які забезпечують досягнення навчальних цілей.

Сучасні технологічні тенденції кардинально змінюють сприйняття майбутніми ММС вищої медсестринської освіти в умовах ДН, що знаходить відображення в таких аспектах:

- повсюдний доступ до інформації будь-коли, можливість постійного підключення до Інтернету;
- усунення бар'єрів від джерела інформації до споживача, уможливлення безпосереднього спілкування автора й читача, викладача і студентів;

- віртуальне середовище однодумців, яке формується за допомогою соціальних мереж, блогів, створення веб-ресурсів (наприклад, на базі Wiki);
- поєднання сервісів та освітнього контенту в одному пристрої, що дає величезні можливості для доступу до інформації.

Так, формування електронного інформаційного освітнього середовища Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (ТДМУ) здійснюється шляхом активного використання сучасних інформаційних технологій, які підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх ММС, сприяють розвитку освітніх середовищ і мережевих форм організації освіти. Сучасні тенденції розвитку ДН пов'язані із застосуванням технології Web 2.0, заснованій на спільній діяльності користувачів мережі:

- wiki – платформа для спільного створення ресурсів, проведення досліджень, збору матеріалів та інформації, участі в уже минулих подіях;
- блоги для онлайн-публікації та відкритого обговорення доповідей, рефератів, статей, авторських матеріалів;
- подкастинг – технологія, яка дає змогу опублікувати мультимедійну інформацію для студентів;
- медіашерінг – інтерактивний процес, який використовують у мережевих спільнотах, має платформу та різноманітний інтерфейс для поєднання, завантаження, розміщення й розподілу інформації (графічної, текстової, відео-, аудіо-, програм та іншого виду електронної інформації).

Таким чином, для створення ЕІОС професійної підготовки майбутніх ММС і забезпечення високої якості його функціонування, стає актуальним питання проектування, розробки, упровадження, активного використання електронних освітніх ресурсів, які реалізують у різних форматах (онлайн-курси, відеолекції, онлайн-підручники, онлайн-комплекси), а також відбір і структурування навчального матеріалу та розробка методичного супроводу вищої медсестринської освіти.

Нині в ТДМУ отримала широке застосування система електронного навчання майбутніх ММС на основі Moodle. Правильне застосування інструментарію Moodle дає змогу організувати навчання майбутніх ММС у співпраці як взаємодію рівноцінних суб'єктів на основі спільного вирішення завдань, взаємообміну інформацією і різних форм комунікацій за допомогою сервісів «Опитування», «Анкета», «Повідомлення», «Коментарі», «Форум», «Чат», «Wiki». Педагогічний, дидактичний і функціональний потенціал ЕІОС, створеного засобами мережевого навчально-методичного комплексу, розміщеного на платформі Moodle відображається в таких аспектах:

1) способи презентації навчального матеріалу:

а) багатоваріантність, наочність та інформаційна насиченість подачі професійно зорієнтованого матеріалу;

б) структурованість: можливість систематизації навчального матеріалу та організації модульності контенту;

в) відкритість, що дає змогу оперативно оновлювати, розширювати й доповнювати навчальний матеріал;

2) зміна характеру взаємодії між суб'єктами на основі перерозподілу ролей в ієрархії їхньої значущості із зорієнтованістю на автономність;

3) адаптивність до соціально-економічних умов, запитів та інтересів студентів з адаптацією режимів роботи до психофізіологічних особливостей студентів (можливість вибору оптимального темпу навчання, часу, інтенсивності й оптимізації навантажень);

4) доступність паролю й логіну ТДМУ;

5) моніторинг процесу професійної підготовки майбутніх ММС, що дає змогу виявити проблеми використання освітніх ресурсів (курсу, навчального посібника, комплексу тощо), визначити рівень активності й успішності студентів, а також оцінити окремі фрагменти навчального ресурсу за рейтингом його популярності (частоти використання);

6) відкритість: можливість використання різних джерел інформації, унесення коректив до розроблених ресурсів, їхнього оновлення й доповнення.

Безсумнівно, використання педагогічного, дидактичного й функціонального потенціалу ЕІОС дає змогу не лише проектувати й упроваджувати електронні освітні ресурси (курси, підручники, комплекси), а й створювати особистісно-розвивальне професійно зорієнтоване навчальне середовище, яке забезпечує ефективнішу підготовку майбутніх ММС.

Для розгляду можливостей використання ДН у координатах сучасної вищої медсестринської освіти, удамося до розкриття основних компонентів ЕІОС з використанням технологій дистанційного навчання, від яких залежить ефективність професійної підготовки майбутніх ММС у ВМНЗ:

1) структура дистанційного курсу, яка забезпечує можливість залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності;

2) засоби доставки навчальних курсів, серед яких Internet, електронна пошта, телеконференції, електронні дошки, супутникові освітні системи, інтерактивне телебачення, радіо тощо;

3) засоби і способи взаємодії між студентами та викладачами-тьюторами (як засоби зворотного зв'язку використовують мобільний телефон, електронну пошту, телеконференції тощо; в якості засобів взаємодії використовують синхронні навчальні системи (online) та асинхронні (off-line) або змішані системи);

4) методи оцінки знань – для контролю якості засвоєння знань студентів здійснюється постійний моніторинг з використанням електронних засобів;

5) підготовка викладачів-тьюторів. Викладачі, які здійснюють освітній процес з використанням технологій ДН є не лише високо кваліфікованими фахівцями в своїй галузі, а й володіють засобами телекомунікацій та комп'ютерних технологій.

Поєднання можливостей сучасних Інтернет-технологій та освітніх ІКП створюють умови для формування відкритого освітнього простору професійної підготовки майбутніх ММС, яке виявляється доступним для різних країн, регіонів, громадських організацій та окремих громадян, що дає змогу залучатися до інтеграційних процесів, характерних для вищої медсестринської освіти. Глобальні комп'ютерні мережі є об'єктивним та універсальним механізмом узаємодії інформаційних середовищ і освітніх систем, а дистанційне навчання є чинником формування світового освітнього простору, яке органічно «входить» у сучасний мережевий образ світу, знімає низку принципових соціально-економічних та соціокультурних труднощів щодо отримання медсестринської освіти.

У дистанційному навчанні інформаційні, телекомунікаційні та інноваційні педагогічні технології, які є основою ЕІОС, уможливлюють створення віртуальних аналогів умов очного навчання шляхом постійного спілкування всіх учасників навчального процесу, де аудіовізуальні технології дають змогу уявити квазіреальні професійні ситуації, які здійснюють на студентів ефективний полісенсорний уплив та сприяють формуванню всіх компонентів готовності майбутніх ММС до професійної метадіяльності.

Таким чином, уважаємо, що дистанційне навчання майбутніх ММС – це інструмент підвищення професійної готовності для особистості, зорієнтованої на саморозвиток і удосконалення. Методологічне та педагогічне обґрунтування раціонального використання всього спектру можливостей ДН в освітньому процесі ВМНЗ є актуальним на сучасному етапі розвитку вищої медсестринської освіти.

Перспективними щодо розробки та створення електронного інформаційного освітнього середовища залишаються питання взаємодії віртуального світу з поєднанням сенсорних характеристик, узаємодія технології віртуальної реальності та біокібернетичного інтерфейсу.

## Література

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.

2. Гуменюк В. В. Стратегічні напрями діяльності керівників закладів освіти в умовах інформатизації суспільства [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/humenyuk.pdf

3. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – Режим доступу :http://journal.iitta.gov.ua/index. php/itlt/issue/view/23.

4. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: [монографія] / Н. І. Мачинська. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

5. Мельничук І.М. Реальність та перспективи впровадження на сучасному етапі дистанційного навчання в сферу охорони здоров'я / І. М. Мельничук, С. О. Ястремська // Медична освіта. – 2016. – № 3. – С. 17–20.

6. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою / В. В. Олійник // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – №4 (16). – С. 1–13.

7. Рахманов В. О. Застосування освітньо-інформаційного середовища у навчальному процесі вищого навчального закладу / В. О. Рахманов // Вісник НТУУ «КПІ». Сер. : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2014. – Вип. 2. – С. 60–67.

8. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К. : Вид. Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.

9. Скрипник Л. М. Дистанційна медична освіта : сучасні реалії та проблеми / Л. М. Скрипник // Медична освіта. – 2012. – № 2 (18). – С. 116–119.

10. Чернобай Е. В. Современное понимание учебного процесса в информационно-образовательной среде образовательной организации / Е. В. Чернобай //Информатика и образование. – 2014. – № 6. – С. 36–39.

## Reference

1. Bykov V. Yu. Vidkryte navchal'ne seredovyshche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoyi osvity / V. Yu. Bykov, Yu. O. Zhuk. – K. : Atika, 2005. – 272 s.

2. Humenyuk V. V. Stratehichni napryamy diyal'nosti kerivnykiv zakladiv osvity v umovakh informatyzatsiyi suspil'stva [Elektronnyy resurs] : Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/humenyuk.pdf

3. Zhuk Yu. O. Teoretyko-metodolohichni problemy formuvannya informatsiynoho osvitn'oho prostoru Ukrayiny [Elektronnyy resurs] / Yu. O. Zhuk // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2007. – # 2. – Rezhym dostupu :http://journal.iitta.gov.ua/index. php/itlt/issue/view/23.
4. Machyns'ka N. I. Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv nepedahohichnoho profilyu: [monohrafiya] / N. I. Machyns'ka. – L'viv : L'vDUVS, 2013. – 416 s.
5. Mel'nychuk I.M. Real'nist' ta perspektyvy vprovadzhennya na suchasnomu etapi dystantsiynoho navchannya v sferu okhorony zdorov»ya / I. M. Mel'nychuk, S. O. Yastrems'ka // Medychna osvita. – 2016. – # 3. – S. 17–20.
6. Oliynyk V. V. Deyaki kontseptual'ni ideyi metodolohiyi upravlinnya osvitoyu / V. V. Oliynyk // Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoyu. – 2010. – #4 (16). – S. 1–13.
7. Rakhmanov V. O. Zastosuvannya osvitn'o-informatsiynoho seredovyshcha u navchal'nomu protsesi vyshchoho navchal'noho zakladu / V. O. Rakhmanov // Visnyk NTUU «KPI». Ser. : Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika. – 2014. – Vyp. 2. – S. 60–67.
8. Sysoyeva S. O. Problemy neperervnoyi profesiynoyi osvity : tezaurus naukovoho doslidzhennya : nauk. vydannya / S. O. Sysoyeva, I. V. Sokolova. – K. : Vyd. Dim «EKMO», 2010. – 362 s.
9. Skrypnyk L. M. Dystantsiyna medychna osvita : suchasni realiyi ta problemy / L. M. Skrypnyk // Medychna osvita. – 2012. – # 2 (18). – S. 116–119.
10. Chernobay E. V. Sovremennoe ponymanye uchebnoho protsessa v ynformatsyonno-obrazovatel'noy srede obrazovatel'noy orhanyzatsyy / E. V. Chernobay //Ynformatyka y obrazovanye. – 2014. – # 6. – S. 36–39.

**УДК 159.9(091)**

# ЗАСТОСУВАННЯ ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ В. А. РОМЕНЦЯ У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРИЧНОГО ПОСТУПУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ

**Д. І. Ларін**

**orcid.org/0000-0002-0934-7591**

*У статті автор застосовує ідеї вчинкового підходу щодо дослідження поступу історико-психологічної науки в період «відкритої психологічної кризи», що мала місце у 20-30 рр. XX століття.*

*Історичний поступ психології знайшов відбиток у працях багатьох поколінь учених різних епох і країн. Загалом його можна викласти у вигляді сукупності різноманітних поглядів на сутність психіки та результатів її пізнання. Проте значно цікавіше простежити логіку цих поглядів закономірності їхнього виникнення та розвитку. У такому разі історія психології демонструє закономірності руху світової психологічної думки, нагадує про зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім.*

*У межах статті, історичний поступ розглянуто автором з позицій психології вчинку не як занепад, а як зміна парадигм, використовуючи мову В. А. Роменця «період «дії» змінюється періодом «післядії», і ця зміна обумовлена розквітом практичних напрямків психологічної науки, яка була обумовлена вимогами суспільства.*

*Автор наголосив на необхідності більш детального дослідження періоду «відкритої психологічної кризи» з урахуванням культурно-історичного контексту щодо розвитку психологічних шкіл та напрямів першої третини XX століття.*

***Ключові слова**: вчинковий підхід, історичний поступ, психологічна наука, «відкрита психологічна криза».*

# APPLICATION OF THE VEGETABLE APPROACH VA A. ROMENZA IN THE STUDY OF HISTORICAL ACTION OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE OF THE FIRST THIRD XX CENTURY

**D. I. Larin**

*In the article, the author applies the ideas of V.A. Roments' work approach in the study of the progress of historical-psychological science during the «open psychological crisis» that took place in the 20-30's. XX Century.*

*The historical progress of psychology has been reflected in the writings of many generations of scientists of various epochs and countries. In general, it can be described as a set of diverse views on the essence of the psyche and the results of its knowledge. However, it is much more interesting to trace the logic of these views of the laws of their origin and development. In this case, the history of psychology demonstrates the laws of the movement of the world psychological thought, reminiscent of the connection between the past, the present and the future. Within the article, the historical progress rages by the author from the standpoint of the psychology of the act is not as a decay, but as a change of paradigms, using the language of VA Romantsa, the «period of action» is replaced by the period of «aftereffect», and this change is due to the flowering of practical directions of psychological science, which was conditioned by the requirements of society.*

*The reconstruction of individual psychological teachings and concepts, in turn, can not do without a general vision, without the development of new general theoretical and methodological approaches to the history of psychology of the XIX – early XX centuries. Contemporary, rapidly developing, psychological science is closely linked to interdisciplinary connections with the successes of other sciences – social, biological, and technical. The huge scope of experimental and theoretical work in the field of psychology, the increase and rooting of its interdisciplinary connections, the emergence of many new problems and directions, the expansion of the possibilities of its direct impact on the practice of work, education, education and communication – all this necessitates the study of the ultimate achievement of psychological science, tracing the lines and patterns of development of its main problems*

*The author stresses the need for a more detailed study of the period of «open psychological crisis» taking into account the cultural-historical context in the development of psychological schools and directions of the first third of XX century.*

*Action – a window in the essential world. He is the carrier of eidhetic energy – arousing, vital, magnetism. The smaller the distance between the previous and the next deed, the more human life becomes a coercive rank, in «life as a work»*

***Keywords:** behavioral approach, historical progress, psychological science, «open psychological crisis».*

Перш ніж почати безпосередній аналіз вчинкового підходу, варто зазначити, що більшість викладів історії української психології XIX – початку XX століття у працях пострадянського часу (і в академічних, і

**© Д. І. Ларін**

в навчальних виданнях) все ще утримує стару радянську «схему» (а не рідко й мову) викладу становлення й розвитку психології зазначеного періоду [1].

Період «відкритої психологічної кризи» у психології вимагає змін у методологічному та експериментальному аспектах, ураховуючи соціально-економічні, ідеологічні та історико-психологічні умови. Використовуючи вчинковий підхід, ми враховуємо у статті культурно-історичний контекст цього періоду [7].

Реконструкція окремих психологічних учень та концепцій, у свою чергу, не може обійтись без загального бачення, без робробки нових загальних теоретико-методологічних підходів до історії психології XIX – початку XX сторіччя. Сучасна психологічна наука, що стрімко розвивається, тісно пов'язана міждисциплінарними зв'язками з успіхами інших наук – соціальних, біологічних, технічних. Величезний розмах експериментальної та теоретичної роботи в галузі психології, збільшення та укорінення її міждисциплінарних зв'язків, поява багатьох нових проблем та напрямків, розширення можливостей її безпосереднього впливу на практику праці, навчання, виховання та спілкування – усе це зумовлює потребу в дослідженнях, узальнюючих досягнення психологічної науки, прослідковуючи лінії та закономірності розробки її основних проблем [5; 6].

Успіхи психологічної думки періоду «відкритої психологічної кризи» зіграли важливу роль у розвитку української психології та поширення ідей за її межами. Позитивна розробка проблем сучасної психологічної науки включає принциповий критичний аналіз ідеалістичних та механістичних концепцій, долаючи які, передова наукова думка висвітлює закони та механізми психічної діяльності [15].

Ідеї вчинкового підходу проголошував також М. М. Бахтін, у середині 20-х років XX століття, розробляв проблему вчинку в його загальнотеоретичному, а також філософському значенні. Так, учений наголошував, що «кожний психічний феномен, зокрема людська думка з усім її змістом, становить індивідуально-відповідальний учинок. А з сукупності вчинків складається життя людини. Тому Бахтін називає його суцільним учинкуванням, адже все життя з такої позиції розглядається як своєрідний складний учинок. «Я вчиняю, – зазначає Бахтін, – усім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є момент мого життя – вчинкування. Але цей момент не абстракція. Він уміщує в собі, з одного боку, людську неповторність, що виявляється в певний час і в певних умовах, а з іншого – смисловий узагальнюючий момент» [2].

Для Бахтіна важливо підкреслити ризикований відкритий учинок – становлення, що робить життя лидини сповненим сенсу. Пізнавальний акт, як учинок, включається з усім своїм змістом у єдість персональної відповідальності. Цим змістом людина дійсно живе – здійснює себе.

Усі спроби зсередини теоретичного світу пробитися в дійсне буття-подію є безнадійні. Не можна розімкнути теоретично пізнаний світ з позиції самого пізнання. Проте з акту вчинку, а не з його теоретичної транскрипції, є вихід у його смисловий зміст, який цілком визначається і включається зсередини цього вчинку, адже вчинок звершується в бутті [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій здійснено на основі праць вітчизняних учених-істориків психології періоду «відкритої психологічної кризи», що відображають погляди таких учених як Л. С. Виготський [3], С. Л. Рубінштейн [9; 10], В. А. Роменець [8; 9], Г. І. Челпанов та сучасних українських психологів: В. А. Татенко [11; 12], Т. М. Титаренко [13] та ін.

Статтю присвячено невирішеним питанням періоду «відкритої психологічної кризи», зокрема, ми звертаємо увагу на теорію вчинку в культурно-історичному аспекті, намагаючись віднайти першопричину розвитку кризи у психології, окрім невідповідності тогочасної методології новим запитам психологів-дослідників. Осередком побудови системи психології і психологічного знання як такого має бути «вчинок» [8].

**Мета статті:** 1) теоретично дослідити розвиток психологічних шкіл в першій третині XX століття; 2) на основі теоретичного аналізу застосувати вчинковий підхід у поясненні основних причин виникнення періоду «відкритої психологічної кризи».

Учинок, за В. А. Роменцем – «живий осередок», який цілком включає в себе всі життєві сторони психічного у його вищих визначеннях, так що поза ним нічого не залишається» [8, с. 54].

В. А. Роменець вибудовує оригінальну філософсько-психологічну теорію вчинку, визнаючи її ідейними витоками погляди С.Л. Рубінштейна та М. М. Бахтіна. Таким чином, учинок тлумачать як єдність ситуативного, мотиваційного, дійового та післядійового компонентів, зв'язок яких є важливим як для самого вчинку, так і, насамперед, для людини (суб'єкта), що його здійснює. Учинок – вікно в сутнісний світ. Він є носієм ейдетичної енергії – пробуджуючої, життєдайної, магнетичної. Що менша відстань між попереднім і наступним учинком, то більше життя людини перетворюється в суцільний чин, у «життя як учинок» [2; 8; 9].

Слово «чинити» в українській мові застосовується не лише в розумінні робити що-небудь, займатися чим-небудь, здійснювати щось, а ще й бути джерелом, початком чогось індивідуально важливого й

суспільно значущого, породжувати, створювати щось нове, оригінальне, унікальне. Тобто, «вчинок» і «причина» є спорідненими поняттями. Тому – вчиняти означає починати причинний ряд із самого себе, діяти самостійно на свій страх і ризик, а також бути готовим персонально відповідати за вчинене [11, с. 163]. У вчинку В. А. Роменець вбачав сутнісне ядро людського буття. Зі здатнісю до вчинку він пов'язував можливість високого злету людської душі і людського духу [8, с. 165].

Не осторонь проблеми вчинення у психологічній науці постає погляд Г. І. Челпанова, який прирівнює вчинок до складного вольового акту, до якого входять: обмірковування, прийняття рішення та виконання. Тут розглядають мотиви й спонукання, мета дії. Мотиви мають суперечність, виникає боротьба мотивів, людина здійснює вибір, долаючи вагання. Акт вибору є актом прийняття рішення. До переходу в дію рішення є тільки наміром. Перехід до вольового акту-вчинку передбачає наявність почуття зусилля [14].

Здійснення вчинку, за Челпановим, виражає моральний характер людини. Він підкоряється лише свідомості, ніж чуттєвим спонуканням; тоді людина стає схильною до виконання моральних принципів, вимог, законів. Виникає відповідальність людини за свої вчинки.

Відповідальною за свої вчинки людина стає саме тому, що діє з усвідомленням свободи у своїх рішеннях, з усвідомленням причинності свого «Я». Відповідальність за вчинки пов'язують з осудністю, тобто йдеться про післядію з феноменом повного усвідомлення своєї особистості як суб'єкта поведінки, про можливість людини передбачати результати, наслідки своїх діянь щодо себе й інших людей [14].

Проте зумовлений мотивами вчинок показує, що рішення може бути вільним. Після звершення дії людина має усвідомлення того, що вона могла вчинити інакше, ніж вона вчинила. Можливість керуватися будь-яким мотивом свідчить про вільне прийняття рішення. Не зовнішні умови впливають безпосередньо на вчинок, а людська особистість. Відповідальною за свої вчинки людина стає саме тому, що діє з усвідомленням причинності свого «Я» [14, с. 522].

У методологічному плані суб'єктно-вчинкова парадигма дає змогу інтегрувати в сучасній психології традиційно конкуруючі між собою «суб'єктно» і «об'єктно», «індивідуально» і «соціально», «процесуально» і сутнісно» орієнтовані підходи, здійснити принциповий перехід від дослідження психічного як даного до дослідження можливостей проектування і створення якісно нових форм і рівнів психічного життя. Врешті решт суб'єктивно-вчинкова парадигма дозволяє зрозуміти істинну психологічну природу класичної, некласичної і постнеокласичної методологем [1, с. 166].

Загалом, для сучасної психологічної думки науковий внесок Г. І. Челпанова як психолога-ученого є цінним у декількох змістовних аспектах: 1) учення про методологічний устрій психологічної науки, яка повинна об'єднувати в собі ознаки теоретичної та експериментальної психології, при цьому не абсолютизуючи жодну з них, тому що це може призвести до втрати важливих аспектів психологічного дослідження як такого; 2) учення про метафізичну природу душі, яке стверджує необхідність розробки системи відповідних формуючих впливів, а прояви душі в процесі розвитку – дуже обережних, опосередкованих актуальним для душі змістом; 3) система психологічних знань, яку викладено у «Підручнику психології» (1912), яка демонструє авторське бачення способів класифікації та змістовного пояснення окремих психічних явищ та психіки загалом.

Здійснений аналіз особливостей ситуації становлення психологічної науки початку XX століття Г. І. Челпановим дає підстави для сутнісного розгляду кризових явищ у розвитку психології з подальшим створенням основ про кризові явища в науці [14].

Учений, аналізуючи проблеми та перспективи розвитку психології, у роботі «Задачі сучасної психології» звертає увагу, що вже тоді, коли психологія отримала статус самостійної науки, усе ж існує думка, що існують дві психології – з однієї сторони, нова, сучасна, наукова експериментальна психологія, а з іншої – попепердня (не експериментальна), заснована на самоспостереженні, філософська, навіть більше – метафізична, яка вже не відповідала часу та має стати надбанням історії. Саме тому центральним питанням психології на момент (початок XX століття) є проблема методів дослідження, якими користується психологія [5].

Челпанов уважає за помилкове твердження формули «двох психології» (Л. С. Виготський, 1927), що заважало нормальному розвитку психологічної науки. Навпаки, Г. І. Челпанов уважає, що «…існує тільки одна психологія, експериментальної психології, як дисципліни – не існує, є тільки методи експериментального дослідження» [3].

Окремим питанням при розгляді перспектив психологічної науки, на думку Челпанова, є питання теоретичної психології як системи методологічних установлених конструктів, якими потрібно керуватися в побудові психологічного дослідження. Питання лише в тому, на якій філософській методології варто зупинити свою увагу, уважає дослідник. Потрібно зауважити, що дуже часто проблему вибору та кваліфікації методологічних основ або методів дослідження ідентифікують з критичністю як такою, стверджуючи наявність кризи в науці [14].

Аналізуючи кризові явища в психології, слід за Г. І. Челпановим, можна виокремити основні причини їхнього виникнення. Це дозволить більш змістовно й точно вести мову про способи подолання кризових ситуацій, які часом виникають навіть на сучасному етапі її розвитку: *перша причина* криз у психології – протиставлення психології експериментальної теоретичній; *друга причина* – спроба абсолютизувати певну філософську методологію, спробувати підняти її на рівень мета-методології і, таким чином, ідеологізувати її («Мозок і душа», «Спінозізм та метеріалізм»); *третя причина криз у психології* – розділення психології на об'єктивну та суб'єктивну. Загалом, коли йде мова про кризи позаособистісних явищ (період «відкритої психологічної кризи»), слід розділяти такі типи: 1 – кризи становлення; 2 – кризи розвитку.

Відповідальність за вчинки пов'язують з осудністю, тобто йдеться про післядію з феноменом повного усвідомлення своєї особистості як суб'єкта поведінки, про можливість людини передбачати результати, наслідки своїх діянь щодо себе й інших людей. На підставі вчинкових актів перед людиною постають питання щодо «Я», свідомості, самосвідомості, тотожності особистості, феномени, що переходять безпосередньо в самопізнання.

Учинок мислиться як єдність ситуативного, мотиваційного, дійового та післядійового компонентів, зв'язок яких виявляється життєдайним як для самого вчинку, так і, власне, для людини, що здійснює вчинок. Учинковий принцип дає змогу бачити логічну структуру психології, будувати її як систему знань, заглибитися у власну сферу психології й висвітлювати шлях, яким вона рухається. Перед істориком психології постає завдання «покласти» теорію, яку аналізує, а також теорію, яку створює, на лінію історичного розвитку людини, котру здійснюють за цим принципом, і показати, як історичне стає логічним.

Історію психології XIX й XX ст. пояснюють принциповими засадами дії та післядії, тому стає зрозумілим факт використання та взяття за основу методологічні засади теорії вчинку для аналізу періоду розвитку «відкритої кризи» у психології. Уже перший побіжний розгляд психологічної літератури XIX й XX ст. демонструє цей дійовий та післядійовий план досліджень (Г. Спенсер, У. Джеймс, З. Фрейд, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) [1; 2; 8; 10].

У системі історико-психологічного знання, що спирається на методологію XIX ст. та історію становлення знань, має реалізуватись феноменологічне поєднання відомостей загальної, історичної та культурно-історичної психології, психології конкретного історичного періоду (відкритої кризи) з відомостями історичного розвитку психіки, що передбачає необхідність приділити належну увагу методологічним принципам історико-психологічного дослідження психічної реальності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці автором прогностичної моделі щодо розвитку психологічних напрямків в метапостнекласичній парадигмі [7].

## Література

1. Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність // Інститут психології АПН України. – 1992. – С. 222–304.
2. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин. // Философия и социология науки и техники. – 2011. – №7. – С. 45–76.
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. – 3-е. – / Л.С. Выготский.– 2008.– №1.– С. 56–65.
4. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: західні регіони (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / І.В.Данилюк.– Київ.– 24с.
5. Зинченко В. П. Переходящие и вечные проблемы психологии / В. П. Зинченко, Р. Л. Аткинсон. – Санкт-Петербург: Просвещение, 2003. – 850 с. – (2). – (Методологические вопросы психологии; т. 3).
6. Зинченко В. П. Переходящие и вечные проблемы психологии / В. П. Зинченко, Р. Л. Аткинсон. – Санкт-Петербург: Просвещение, 2003. – 850 с. – (2). – (Методологические вопросы психологии; т. 3).
7. Ларін Д. І. Методологічні аспекти дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи та його впливу на становлення сучасної психологічної науки [Текст] / Д. І. Ларін // Молодий вчений. – 2016. – №7. С. 369-372.
8. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ: Либідь, 1998. – 988 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Азбука-классика, 2003. – 589 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 609 с.
11. Татенко В. А. Предмет и метод психологической науки: субъектная парадигма / В. А. Татенко // Предмет и метод психологии. С. 490-509.
12. Татенко О. М. Практична психологія в Україні: історія і сучасність/ О. М. Татенко // Психологія: Науково-методичний збірник Київ. 1993. Вил. 40.
13. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход / Т. М. Титаренко. – Киев: Акад.пед.наук, 2004. – 283 с. – (2-е дополненое). – (Академ-проэкт; 5).
14. Челпанов Г. И. Введение в экспериментальную психологию / Г. И. Челпанов. – Москва: Азбука-классика, 2008. – 389 с.
15. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в./ М. Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1996. – 416 с.

**Reference**

1. Aktualni problemy psykholohii: tradytsii i suchasnist. // Instytut psykholohii APN Ukrainy. – 1992. – S. 222–304.
2. Bakhtyn M. M. K fylosofyy postupka / M. M. Bakhtyn. // Fylosofyia y sotsyolohyia nauky y tekhnyky. – 2011. – №7. – S. 45–76.
3. Vihotskyi L. S. Ystorycheskyi smisl psykholohycheskoho kryzysa / L. S. Vihotskyi. // 3-e. – 2008. – №1. – S. 56–65.
4. Danyliuk I. V. Istoriia psykholohii v Ukraini: zakhidni rehiony (kinets XIX – pochatok XX stolittia) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykh. nauk : spets. 19.00.01 «zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii.» / Danyliuk I. V. – Kyiv. – 24 s.
5. Zynchenko V. P. Perekhodiashchye y vechnыie problemi psykholohyy / V. P. Zynchenko, R. L. Atkynson. – Sankt-Peterburh: Prosveshchenye, 2003. – 850 s. – (2). – (Metodolohycheskye voprosi psykholohyy; t. 3).
6. Zynchenko V. P. Perekhodiashchye y vechnie problemi psykholohyy / V. P. Zynchenko, R. L. Atkynson. – Sankt-Peterburh: Prosveshchenye, 2003. – 850 s. – (2). – (Metodolohycheskye voprosi psykholohyy; t. 3).
7. Larin D. I. Metodolohichni aspekty doslidzhennia istorychnoho smyslu periodu vidkrytoi psykholohichnoi kryzy ta yoho vplyvu na stanovlennia suchasnoi psykholohichnoi nauky [Tekst] / D. I. Larin // Molodyi vchenyi. – 2016. – №7. C. 369-372.
8. Romenets V. A. Istoriia psykholohii XX stolittia / V. A. Romenets, I. P. Manokha. – Kyiv: Lybid, 1998. – 988 s.
9. Rubinshteyn S. L. Problemyi obschey psihologii / S. L. Rubinshteyn. – Moskva: Azbuka-klassika, 2003. – 589 s.
10. Rubinshteyn S. L. Osnovyi obschey psihologii / S. L. Rubinshteyn. – Sankt-Peterburg: Piter, 1999. – 609 s.
11. Tatenko V. A. Predmet i metod psihologicheskoy nauki: sub'ektnaya paradigma / V. A. Tatenko // Predmet i metod psihologii. S. 490-509.
12. Tatenko O. M. Praktychna psykholohiia v Ukraini: istoriia i suchasnist/ O. M. Tatenko // Psykholohiia: Naukovo-metodychnyi zbirnyk Kyiv. 1993. Vyl. 40.
13. Titarenko T. M. Zhiznennyiy mir lichnosti: strukturno-geneticheskiy podhod / T. M. Titarenko. – Kiev: Akad.ped.nauk, 2004. – 283 s. – (2-e dopolnenoe). – (Akadem-proekt; 5).
14. Chelpanov G. I. Vvedenie v eksperimentalnuyu psihologiyu / G. I. Chelpanov. – Moskva: Azbuka-klassika, 2008. – 389 s.
15. Yaroshevskiy M.G. Istoriya psihologii ot antichnosti do seredinyi HH v./ M. G. Yaroshevskiy – M.: Myisl, 1996. – 416 s.

**УДК 372.8:811.161**

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Л.В. Рускуліс**

**orcid.org/0000-0002-4947-5045**

*У статті охарактеризовано мислення як один із пізнавальних процесів; проаналізовано види мислення в психологічній науці; з'ясовано, що одним із важливих новоутворень інтелектуальної сфери в студентському віці стає розвиток теоретичного мислення; доведено, що за допомогою використання результатів теоретичного мислення здійснюється практичне мислення, метою якого є підготовка фізичного перетворення дійсності; визначено, що на безпосереднє сприйняття предметів у процесі дій із ними спирається наочно-дійове, а наочно-образне мислення ґрунтується на моделюванні й розв'язуванні мисленнєвих завдань у формі уявлень; досліджено особливості словесно-логічного (абстрактного) мислення; наголошено на важливості творчого (продуктивного) мислення, основою якого є вміння залучити попередній досвід до вирішення поставленого завдання, а результатом – формування креативності; звернено увагу на поняття професійне мислення, що виникло як потреба формування професіонала; виділено особливий вид мислення – філологічне, що визначає здатність студента будувати мовленнєво-розумову діяльність.*

***Ключові слова:*** *мислення, види мислення: теоретичне, практичне, словесно-логічне, наочно-образне, творче, професійне, наукове, філологічне.*

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THINKING OF THE FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER

**L.V. Ruskulis**

*The article describes thinking as one of the cognitive processes; analyzes types of thinking in psychological science; it turns out that one of the important growths of the intellectual sphere in the student's age is the development of theoretical thinking, which involves the definition of the internal basis of speech phenomena, abstraction from external non-essential linguistic peculiarities; during the notional reflection, the search and study of fundamental tasks is carried out, which contributes to the analysis of the professional training of the future Ukrainian language teacher; an action plan is mentally experimenting and providing by planning expressed in the ability of the student-interpreter to search, build a sequence of operations and determine the optimal actions that meet the conditions of the tasks; it is proved that practical thinking is carried*

**© Л.В. Рускуліс**

*out by using the results of theoretical thinking, the purpose of practical thinking is to prepare the physical transformation of reality: the planning of the specific practical activities of the future Ukrainian language teacher, the definition of its purpose and ways of implementation; performance of various kinds of exercises on the basis of received theoretical knowledge, playing role games and situational tasks, drawing up of projects, schemes, etc.; it is determined that the immediate perception of objects in the process of acting with them is based on visual-active thinking, while visual-imaginative based on the modeling and solving mental problems in the form of representations; it is investigated the features of verbal-logical (abstract) thinking that develops the student's ability to find common and distinctive features of linguistic phenomena (analyzing and comparing them), to highlight their most significant features, to reveal the key connections between them and to generalize the received knowledge, which makes it possible to combine the examined objects into the system; it is emphasized on the importance of creative (productive) thinking, the basis of which is the ability to involve previous experience to the task solution, and the result is the formation of creativity; it is important to pay attention on the concept of professional thinking that arose as a need for the formation of a professional; added a special type of thinking – philological, which determines the student's ability to build speech and mental activity.*

***Keywords**: thinking, types of thinking: theoretical, practical, visual-active, verbal-logical (abstract), creative (productive), professional, philological.*

Студіювання й аналіз психічних властивостей в їх інтеграції у вищі психічні функції є нагальною проблемою сучасної педагогіки, психології й лінгводидактики. Розвиток пізнавальних процесів сприяє формулюванню мети, окресленню перспектив, визначенню змісту майбутньої діяльності, за потреби її корекції й передбаченню кінцевого результату. Саме від того щабля, на який піднімається розвиток пізнавальних процесів студента як суб'єкта навчальної діяльності, залежить подальший процес його освіти, ефективність формування лінгвістичної компетентності в процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Пізнавальні процеси – свідомість, мислення, пам'ять, увага та ін. – функціонують як окремі пізнавальні дії, виступаючи неподільним психічним актом. Однак усі вони тісно переплітаються, займаючи у тій чи іншій пізнавальній дії провідну роль.

Особливе місце серед пізнавальних процесів займає мислення, теоретичні основи якого обґрунтовано в працях психологів Л. Виготського, Д. Дубравської, М. Євтуха, І. Кона, Г. Костюка, О. Лазуренко, О. М. Леонтьєва, І.Лернера, С. Максименка, Ж. Піаже, В. Роменця, С. Рубінштейна, Ю. Трофімова, Я. Цехмістера й лінгводидактів О. Біляєва, О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, М. Пентилюк, О. Семеног та ін.

Мета статті: охарактеризувати особливості й види мислення, властиві для студентського віку, з'ясувати вплив мислення на створення методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови на заняттях із мовознавчих дисциплін.

В юності високого рівня розвитку досягає ***мислення***, яке, за словами О. Леонтьєва, являє собою «психічні процеси відображення об'єктивної реальності, що складають найвищу ступінь людського пізнання, … переходячи межі безпосередньо-чуттєвого пізнання й дозволяючи людині отримувати знання про такі якості, процеси, зв'язки та відношення дійсності, що не можуть бути сприйнятими її органами чуття» [7, с. 79]. Основне його завдання – «виявлення суттєвих, необхідних зв'язків, що ґрунтуються на реальних залежностях, відділення їх від випадкових збігів за суміжністю у тій чи іншій конкретній ситуації» [15, с. 310].

У науковій літературі виокремлюється декілька видів мислення:

- за *характером проблем*, що розв'язуються: теоретичне й практичне;
- за *формою відображення дійсності*: наочно-дійове, наочно-образне, абстрактне (понятійне);
- за *розгорнутістю в часі*: інтуїтивне й дискурсивне;
- за *ступенем новизни отриманого матеріалу*: творче й репродуктивне; за впливом на емоційну сферу людини: патогенне й саногенне [12, с. 199].

Тип мислення особистості залежить від виду діяльності (навчання, особливості професії, громадська позиція), набутого досвіду, ситуації, в якій перебуває людина (природна чи штучно створена) та інших показників.

Одним із важливих новоутворень інтелектуальної сфери в студентському віці стає розвиток *теоретичного мислення*, яке, на думку І. Лернера, відрізняється тим, що «мислячий суб'єкт за допомогою особливих процедур досягає нових для себе результатів самостійно в процесі пошуку» [9, с. 13]. Науковець до таких процедур розвитку теоретичного мислення відносить: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і умінь в нову ситуацію; бачення нової проблеми у відомій ситуації й нової функції об'єкта, усвідомлення структури об'єкта, пошук альтернативи рішення чи способу рішення, комбінування раніше відомих способів вирішення проблемних завдань [Там само, с. 13-14].

Теоретичне мислення «обумовлюється використанням мови», яка й виступає «знаряддям мислення» [8, с. 22] і складається з теоретичного аналізу, змістової рефлексії й планування [13, с. 281-282].

Так, на етапі теоретичного аналізу відбувається процес визначення внутрішньої основи істотних мовних явищ, властивостей предметів і явищ, абстрагування від зовнішніх неістотних мовних особливостей; під час змістової рефлексії здійснюється перебіг пошуку й студіювання фундаментальних завдань, що сприяє аналізу професійної підготовки майбутнього вчителя української мови; за допомогою планування мислено експериментується та планується план дій, що виражається в здатності студента-словесника проводити пошук, вибудовувати послідовність операцій і визначати оптимальні дії, що відповідають умовам завдань. Здатність до теоретичного мислення демонструє можливість майбутнього вчителя української мови засвоювати наукові основи лінгвістичних наук, передбачені державним стандартом спеціальності; здійснювати аналіз і синтез мовознавчих теорій, узагальнювати отримані результати, тим самим самостійно вирішуючи проблемні завдання; будувати гіпотези, доводячи та спростовуючи їх; вибудовувати власні наукові розвідки.

За допомогою використання результатів теоретичного мислення здійснюється практичне мислення (практичний інтелект) студента-філолога, що реалізується «в ході практичної діяльності й безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань» [15, с. 337]. Його основна мета – підготовка фізичного перетворення дійсності: планування специфічної практичної діяльності майбутнього вчителя української мови, визначення її мети й шляхів упровадження; виконання різного роду вправ на основі отриманих теоретичних знань, розігрування рольових ігор та ситуативних завдань, складання проектів, схем тощо.

П. Гончарук, В. Рибалка, Ю.Трофімов та ін. наголошують, що інколи практичний інтелект пов’язується з вирішенням проблем шляхом виконання практичних дій (а не образних і вербальних, які не можуть бути виключені цілком, але їхня вага порівняно менша). Власне, йдеться про перевагу наочно-дійового мислення, переважне використання матеріальних і матеріалізованих засобів розв’язування завдань та відповідні дії з ними [13, с. 283].

Наочно-дійове мислення спирається на безпосереднє сприйняття предметів у процесі дій із ними та є найбільш генетично ранньою стадією мислення в онтогенезі. Воно зберігається та розвивається на всіх вікових етапах та характерне тим професіям, що потребують конструювання й комбінування. На його основі активно розвивається наочно-образне мислення, що ґрунтується на моделюванні й розв’язуванні мисленнєвих завдань у формі уявлень [12, с. 201].

Розвиток теорії наочно-образного мислення знаходимо в працях Л. Виготського [1], Ж. Піаже [11], С. Рубінштейна [15]. Так, С. Рубінштейн переконує, що «наочні елементи включаються в мисленнєвий процес:

а) у вигляді образних уявлень про речі та їх властивості;

б) у вигляді схем;

в) у вигляді слів, якими оперує понятійне мислення, оскільки воно завжди є мисленням словесним… Кожен образ, що нами сприймається чи уявляється, фігурує зазвичай у зв’язку з певними значеннями, що виражені в слові» [15, с. 319].

За науковцем, результатом розвитку наочно-образного мислення є породження мови, оскільки думка має мовне оформлення. За допомогою мовних знаків індивід може науково осягнути світ, проаналізувати й передбачити хід подій, осягнути закони об’єктивної дійсності. Саме за посередництвом мови людство може висловити й закріпити продукт мислення, обмінюючись думками, дійти до згоди та порозуміння.

Наочно-образне мислення розширює пізнавальні можливості особистості, допомагає з великою точністю й узагальненістю сприйняти і відтворити навколишній світ за допомогою слова, креативно підійти до вирішення поставлених завдань. Для майбутнього вчителя української мови – це вміння самовиражатися, шукаючи нестандартні підходи до вирішення мовних проблем, пропонуючи й творчо впроваджуючи різноманітні ідеї, мобільно реагуючи на розвиток лінгвістичної науки та враховуючи інновації в процесі професійної діяльності.

За допомогою понять, що не мають безпосередньо-чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманням і уявленням, здійснюється словесно-логічне (абстрактне) мислення, що, як переконують дослідження І. Кона, характерне для юнацького віку. Учений доводить, що у цей період життя особистість «оперує узагальненими логічними формулами, може абстрагувати мислительні операції від тих об’єктів, над якими ці операції проводяться» [4, с. 283]. Основним носієм змісту інформації студента виступають наукові поняття, оскільки «властивість мислення переходити кордони безпосередньо-чуттєвого пізнання, а в процесі мисленнєвої діяльності відбувається активне співвідношення між собою даних практичного досвіду й даних, що представляють собою продукт самої мисленнєвої діяльності у вигляді вже накопичених знань, понять» [7, с. 79-80]. Звідси випливає, що здатність студента до абстрактного мислення розвиває його можливості віднаходити спільні й відмінні ознаки лінгвістичних явищ (аналізуючи й порівнюючи їх), виділяти найбільш суттєві їх риси, розкривати ключові зв’язки між ними й узагальнювати отримані знання, що дає змогу об’єднати досліджувальні об’єкти в системи.

Особливої ваги в студентському віці займає творче (продуктивне) мислення, «результатом якого є принципово чи суб'єктивно новий або вдосконалений образ певного аспекту дійсності» [12, с. 203]. Його основною особливістю є вміння залучити попередній досвід до вирішення поставленого завдання [8, с. 33].

У процесі вирішення навчального завдання творче мислення студента, на нашу думку, проходить кілька взаємопов'язаних і взаємозумовлених стадій, що зобразимо на рисунку.

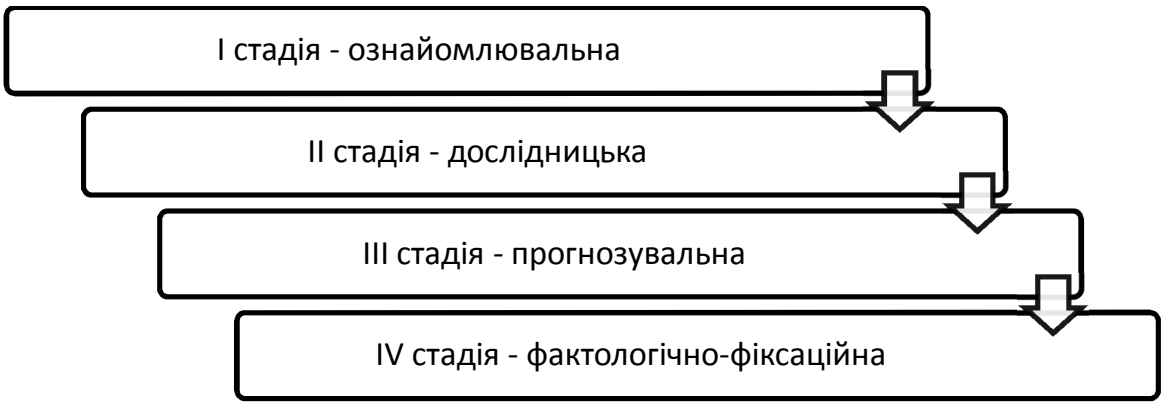



*Рис. 1. Стадії творчого мислення студента.*

*Перша – ознайомлювальна* – заглиблення в суть проблеми, спроба її вирішити шляхом аналізу раніше здобутих знань.

*Друга – дослідницька* має за мету студіювання додаткової літератури з проблемного питання, її критичний аналіз.

*Третя – прогнозувальна* окреслює шляхи висунення гіпотези, її перевірку, доведення чи спростування отриманих результатів.

*Четверта – фактологічно-фіксаційна* – передбачає підбиття підсумків проведеної розвідки.

Урахування цих стадій допоможе розвинути в студента креативне бачення предмета дослідження (вивчення), віднайти нестандартні оригінальні шляхи (способи) вирішення поставлених завдань, виявляти ініціативність, стимулювати інтелектуальну діяльність, навчити аналізувати життєвий досвід і майбутню професійну позицію.

Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя української мови сприяє формуванню його креативності, на сутність якої звертають увагу О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, М. Пентилюк, О. Семеног та ін.. Так, О. Горошкіна та О. Караман визначають, що «креативність – це базова здатність учителя-словесника, необхідна для розв'язання професійних завдань, здатність до творчості, створення нового, оригінального продукту, генерування цікавих ідей» [2, с. 30]. Науковці наголошують, що учитель нової школи здатний бачити проблему та вміти її вирішити, ламаючи шаблони; генерувати велику кількість ідей; він є ініціативним, високоорганізованим і постійно прагне до самовдосконалення, здійснюючи ефективну самопрезентацію; його нестандартні шляхи викладання пов'язані з невтомними пошуками продуктивних технологій навчання й спрямовані на передачу учням власних творчих досягнень.

Із теоретичним, творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом пов'язаний високий рівень професіоналізму майбутнього вчителя української мови, що вимагає звернення до поняття *«професійне мислення»,* яке почало застосовуватися у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні професіонала. Здатність мислити професією має на меті отримувати необхідні фахові знання, підвищувати власний рівень теоретико-практичної підготовки, критично мислити, бачити проблеми у професійній діяльності й знаходити інноваційні неординарні шляхи їх вирішення, швидко орієнтуватися в потоці інформації, переборювати екстремальні ситуації [13, с. 288]. Для майбутнього вчителя української мови – це бездоганне володіння лінгвістичною теорією в теоретичному й практичному планах, вміння застосувати отримані знання під час проходження педагогічної практики, в процесі написання наукової роботи. Саме з останнім видом роботи, як зауважує В. Роменець, пов'язана здатність студента до *наукового мислення* як «творчого оволодіння фаховими дисциплінами» [14, с. 115].

Існування *філологічного типу мислення* обґрунтовує О. Копусь, зазначаючи, що його унікальність характеризують такі якості мовленнєво-розумової діяльності студента-словесника: здатність до ймовірного прогнозування в оцінці комунікативної ситуації й виборі способу дії під час репетицій і осмислюванні повідомлюваного; значний обсяг оперативної пам'яті й висока продуктивність смислового запам'ятовування; здатність концентрувати й дозовано розподіляти увагу; усвідомлення способу смислоутворення та визначення контекстуального значення з ситуацією й фоновими знаннями; здатність

до згортання у внутрішньому мовленні та розгортання в зовнішньому змісту висловлювання; уміння аналізувати факти й типові комунікативні ситуації; усвідомлюване прагнення до вдосконалення комунікативних навичок та набуття фахових знань [5, с. 356]. У процесі розвитку такого виду мислення забезпечується філологічна компетентність майбутнього вчителя української мови, адже студенти з зацікавленням студіюють лінгвістичні дисципліни, вчаться самостійно добирати, аналізувати додаткову літературу, розвивають навички самостійної пошукової (науково-дослідницької) роботи.

Своєрідність життя, характер діяльності та особливості навчального процесу визначають індивідуальні риси мислення в юнацькому віці, до яких відносяться:

- *самостійність* (визначати завдання та вирішувати їх без допомоги інших);
- *критичність* (висловлювати власну точку зору, доводити чи спростовувати твердження, знаходити позитивні й негативні площини і проблеми);
- *гнучкість* (змінювати власну діяльність відповідно до ситуації, що склалася, враховуючи власний досвід);
- *глибина* (власне бачення й проникнення в суть проблеми, всесторонній її аналіз);
- *широта* (охопити широке та різноманітне коло питань у теоретичному й практичному аспектах);
- *послідовність* (дотримання логіки виконання поставлених завдань, їх обґрунтування та доведення);
- *швидкість* (мобільність в обмірковуванні та вирішенні).

Охарактеризовані риси в студентському віці формуються й розвиваються, в основному, в навчальній діяльності, яка й сприяє усесторонньому розвитку цінних якостей мислення особистості [3; 6; 10]. З'ясування індивідуальних особливостей мислення переконує, що воно є тривалим і кропітким процесом постійних пошуків і відкриттів нових сторін пізнання, відображення дійсності суб'єктом навчання на основі здобуття теоретичних знань і практичних навичок, а також шляхом раніше отриманого життєвого досвіду.

Отже, мислення є найвищою формою психічного відображення дійсності, яке, здійснюючись через низку мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення тощо) й виходячи за межі безпосереднього досвіду, виражається в словесній формі, тобто нерозривно пов'язане з мовою й мовленням. У перспективі маємо за мету за основі теоретичних досліджень у психології, лінгвістиці й психолінгвістиці проаналізувати проблему закріплення думки в слові.

## Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Горошкіна О., Караман О. Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема / Олена Горошкіна, Ольга Караман // Українська мова і література в школах України. – № 12. – 2014. – С. 29-33.
3. Дубравська Д. М. Основи психології : Навч. посібник / Дубравська Дося Михайлівна. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
4. Кон И. С. Открытие Я / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Копусь О. А. Роль професійної орієнтації в підготовці магістрів філологічних спеціальностей Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2005. – Випуск LVIII. – с. 355-360.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко; Упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура / Григорій Силович Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.
8. Леонтьев А. Язык и разум человека / Леонтьев Алексей Алексеевич. – М. : Политиздат, 1965. – 128 с.
9. Лернер И. Я. Развитие мышления школьников в процессе обучения истории. Пособие для учителей / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
10. Максименко С. Д. Психологія та педагогіка. Підручник / Максименко Сергій Дмитрович, Євтух Микола Борисович, Цехмістер Ярослав Володимирович, Лазуренко Олена Олексіївна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 584 с.
11. Пиаже Жан. Психология интеллекта. Режим доступу: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/piaje_psih_intelekta.pdf
12. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
13. Психологія : Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – з-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
14. Роменець В. А. Психологія творчості : Навч. посібник / В.А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 228 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн Сергей Леонидович. – СПб. : Питер, 2005.- 713 с.

## Reference

1. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / Pod red. V. V. Davydova / Lev Semenovich Vygotskiy. – M.: Pedagogika. 1991. – 480 s.
2. Horoshkina O., Karaman O. Formuvannia kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy yak linhvodydaktychna problema / Olena Horoshkina, Olha Karaman // Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy. – # 12. – 2014. S. 29 33.
3. Dubravska D. M. Osnovy psykholohii : Navch. posibnyk / Dubravska Dosia Mykhailivna. – Lviv : Svit, 2001. – 280 s.
4. Kon I. S. Otkrytiye Ya / Igor Semenovich Kon. – M. : Politizdat. 1978. – 367 s.
5. Kopus O. A. Rol profesiinoi oriientatsii v pidhotovtsi mahistriv filolohichnykh spetsialnostei Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. – Kherson, 2005. – Vypusk LVIII. – s. 355-360.
6. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti / Za red. L. M. Prokoliienko; Upor. V. V. Andriievska, H. O. Ball, O. T. Hubko, O. V. Proskura / Hryhorii Sylovych Kostiuk. – K. : Rad. shk., 1989. – 608 s.
7. Leontyev A. N. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: V 2-kh t. T. II. / Aleksey Nikolayevich Leontyev. – M. : Pedagogika. 1983. – 320 s.
8. Leontyev A. Yazyk i razum cheloveka / Leontyev Aleksey Alekseyevich. – M. : Politizdat. 1965. – 128 s.
9. Lerner I. Ya. Razvitiye myshleniya shkolnikov v protsesse obucheniya istorii. Posobiye dlya uchiteley / Isaak Yakovlevich Lerner. – M. : Prosveshcheniye. 1982. – 191 s.
10. Maksymenko S. D. Psykholohiia ta pedahohika. Pidruchnyk / Maksymenko Serhii Dmytrovych, Yevtukh Mykola Borysovych, Tsekhmister Yaroslav Volodymyrovych, Lazurenko Olena Oleksiivna. – K. : Vydavnychyi Dim «Slovo», 2012. – 584 s.
11. Piazhe Zhan. Psikhologiya intellekta. Rezhim dostupu: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/piaje_psih_intelekta.pdf
12. Psykholohichna entsyklopediia / Avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov. – K. : «Akademvydav», 2006. – 424 s. (Entsyklopediia erudyta).
13. Psykholohiia : Pidruchnyk / Yu. L. Trofimov, V. V. Rybalka, P. A. Honcharuk ta in.; za red. Yu. L. Trofimova. – z-tie vyd., stereotyp. – K. : Lybid, 2001. – 560 s.
14. Romenets V. A. Psykholohiia tvorchosti : Navch. posibnyk / V.A. Romenets. – 2-he vyd., dop. – K. : Lybid, 2001. – 228 s.
15. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii / Rubinshteyn Sergey Leonidovich. – SPb. : Piter. 2005.- 713 s.

# НАШІ АВТОРИ

**Акімова Ольга Вікторівна –** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Байдацький Роман Казимирович** – здобувач ступеня вищої освіти магістра напряму підготовки «Освітні, педагогічні науки» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Балтремус Володимир Євгенійович** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Балтремус Катерина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри екології ВКНЗ «Інститут післядипломної освіти».

**Басюк Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Бельдій Алла Олександрівна** – член циклової комісії санітарно-гігієнічних дисциплін Вінницького медичного коледжу імені. Д.К. Заболотного.

**Блажко Олег Анатолійович –** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Бокша Наталія Іванівна** – асистент кафедри легкої промисловості і професійної освіти МДУ, аспірантка кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

**Боярська-Хоменко Анна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Волошина Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинского.

**Гаврилюк Юрій Романович –** кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри природничих наук факультету міжнародної освіти Національного технічного університету «ХПІ».

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент, професор педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Грошовенко Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гужанова Тетяна Сергіївна –** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Давидюк Марина Олександрівна –** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Данченко Ірина Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка.

**Добіжа Надія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Долинний Юрій Олексійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка.

**Дудікова Лариса Володимирівна –** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Івановича Пирогова.

**Ельбрехт Ольга Михайлівна** – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти».

**Залєсова Ірина Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

**Зарічанська Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

**Зузяк Тетяна Петрівна** – докторант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ігнатовська Руслана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Одеського державного університету внутрішніх справ.

**Корсун Юлія Олегівна –** учитель іноземної мови Вінницької фізико-математичної гімназії №17.

**Кушева Жанна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Лапузіна Олена Миколаївна –** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих наук факультету міжнародної освіти Національного технічного університету «ХПІ».
**Ларін Дмитро Ігорович –** аспірант кафедри загальної психології, член Ради молодих вчених факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, член Незалежної асоціації психологів (НАП).
**Лі Лань** – аспірантка кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.
**Максимова Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.
**Мікаєлян Вікторія Василівна** – викладач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінологіїі, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, м. Вінниця.
**Мірошніченко Анатолій Анатолійович –** заступник начальника факультету іноземних мов та гуманітарних дисциплін з навчально-методичної роботи Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.
**Московчук Ольга Сергіївна –** аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Нагорняк Світлана Василівна –** завідувач економіко-правового відділу ВКІ, аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Оніщук Ірина Ігорівна** – асистент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Попович Анжеліка Станіславівна** – кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
**Присяжнюк Лариса Андріївна –** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Рускуліс Лілія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.
**Сагадіна Оксана Юріївна** – директор ЗОШ І-ІІІ ст. с.Селище, Тиврівського району, Вінницької області.
**Сапогов Володимир Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Семчук Роман Романович** – заступник голови Комітету з фізичної культури і спорту Вінницької міської ради, здобувач ступеня вищої освіти магістра напряму підготовки «Освітні, педагогічні науки» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Сердюк Сергій Іванович** – начальник Департаменту персоналу Адміністрації Державної прикордонної служби України.
**Сливка Богдан Степанович –** аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».
**Стеченко Олена Володимирівна** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри біоорганічної та біологічної хімії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, проректор з науково-педагогічної роботи НМУ імені О.О. Богомольця.
**Татарін Олександр Васильович** – головний тренер організаційного відділу спортивного комітету Державної прикордонної служби України, м.Чернівці.
**Федорова Марія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.
**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Чень Кай** – аспірант Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.
**Шахов Владислав Володимирович** – асистент кафедри психології та соціальної роботи Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
**Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
**Ястремська Світлана Олександрівна** – кандидат біологічних наук, доцент, директор ННІ медсестринства ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет іменні І.Я. Горбачевського МОЗ України».

**Наукове видання**

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

## Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

## Серія: *Педагогіка і психологія*

## Випуск 52 • 2017 р.

Підписано до друку 22 листопада 2017 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 25,95
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія DK №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua