

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

# **ВИТОКИ**

## **педагогічної майстерності**

Збірник наукових праць

*Виходить двічі на рік*

*Заснований у травні 2007 року*

**Випуск 20**

Серія «Педагогічні науки»

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

Полтава  
2017

UDC 371.4.013.017(082)

**THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS**

**Founder and publisher:**

POLTAVA NATIONAL V. G. KOROLENKO PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*The journal is published by the decision of Academic Council of Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University (Protocol No. 6 dated October 26, 2017)*

The journal is in the list of scientific professional publications of Ukraine in which the results of thesis may be published (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 15, 2016, No. 515).

The journal is indexed in Index Copernicus International

**CHIEF EDITORIAL BOARD**

Doctor of Philological Sciences, Professor **M.I. Stepanenko** (*Editor in Chief*)

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine **A. M. Boiko**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine **M. V. Gryniova**

Doctor of Historical Sciences, professor **A. M. Kyrydon**

Doctor of Philosophical Sciences, professor **P. A. Kravchenko**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **N. I. Shyian**

Doctor of Philological Sciences, professor **O. M. Nikolenko**

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, professor, academician of The Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine **O.P. Rudenko**

**ISSUE EDITORIAL BOARD**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **B.V. Hod**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine **M. V. Gryniova** (*Deputy Editor in Chief*)

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor **O.G. Zhdanova-Nedilko**

President of International Makarenko's Society, professor of University «La Sapienza» (Italy, Rome) **Nicola Sicilliani De Cumis**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **A.V. Tkachenko**

Professor of the laboratory «Makarenko-report» (Marburg, Germany) **Goetz Hillig**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **L.O. Khomych**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **N. I. Shyian**

*Managing Editor* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor **O.G. Zhdanova-Nedilko**

**The Sources of Pedagogical Skills:** Collection of Scientific Works / Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University. – Poltava, 2017. Issue 20. – 266 p. – (Series «Pedagogical Sciences»).

This collection of scientific works includes research results of scientists and lecturers, scientific researches of doctoral and postgraduate students on the problems of future teachers training, improvement of teacher's professional skills in comprehensive and vocational schools in the context of national and international educational system.

*Certificate of the state registration*

*Series KB No. 12668-1552P dated May 16, 2007*

© Group of authors, 2017

© Poltava National V. H. Korolenko

Pedagogical University 2017

371.4.013.017(082)

## ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

*Засновник і видавець:*

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

*Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету*

*імені В.Г. Короленка (протокол № 6 від 26 жовтня 2017 р.)*

Збірник уходить до переліку наукових фахових видань України,

в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт

(Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2016 р. № 515).

Індексується в Index Copernicus International

### ГОЛОВНА РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

доктор філологічних наук, проф. **М.І. Степаненко** (головний редактор)

доктор педагогічних наук, проф., член-кор. НАПН України **А. М. Бойко**

доктор педагогічних наук, проф., член-кор. НАПН України **М. В. Гриньова**

доктор історичних наук, проф. **А. М. Киридон**

доктор філософських наук, проф. **П. А. Кравченко**

доктор педагогічних наук, проф. **Н. І. Шиян**

доктор філологічних наук, проф. **О. М. Ніколенко**

доктор фізико-математичних наук, проф., акад. АН ВШ України **О. П. Руденко**

### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ СЕРІЇ

доктор педагогічних наук, проф. **Б.В. Год**

доктор педагогічних наук, проф., член-кор. НАПН України **М. В. Гриньова**

(заступник головного редактора)

доктор педагогічних наук, доц. **О.Г. Жданова-Неділько**

президент Міжнародної макаренківської Асоціації, професор університету

«Ла Сапієнца» (Італія, Рим) **Нікола Січіліано де Куміс**

доктор педагогічних наук, проф. **А.В. Ткаченко**

професор лабораторії «Макаренко-реферат» (Марбург, Німеччина) **Гьотц Хілліг**

доктор педагогічних наук, проф. **Л.О. Хомич**

доктор педагогічних наук, проф. **Н. І. Шиян**

*Відповідальний редактор – доктор педагогічних наук, доц. **О.Г. Жданова-Неділько***

**Витоки педагогічної майстерності:** зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. Випуск 20. – 266 с. – (Серія «Педагогічні науки»).

Збірник наукових праць містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів, аспірантів із проблем підготовки майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті вітчизняного та світового освітнього простору.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу*

*Серія КВ № 12668-1552Р від 16 травня 2007 р.*

© Колектив авторів, 2017

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017

### РЕЦЕНЗЕНТИ

**Бочарова Олена Анатоліївна**, доктор габілітований, професор надзвичайний факультету психології і наук гуманітарних, Краківська Академія імені Анджея Фрича Моджевського, Краків, Польща

**Єльнікова Галина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Української інженерно-педагогічної академії

**Ільченко Віра Романівна**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний академік НАПН України, директор Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, Київ

**Лещенко Марія Петрівна**, професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Університету Яна Кохановського в Кельцах, Філії в Пьотркові Трибунальським, Польща

**Фелхнер Анджей**, професор звичайний, доктор габілітований, декан факультету соціальних дисциплін Університету Яна Кохановського в Кельцах, Філії в Пьотркові Трибунальським, Польща

**Шпак Валентина Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

### REVIEWERS

**Bocharova Olena Anatoliivna**, Doctor Habil., Professor Nadzwyczajny of the Department of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland

**Yelnykova Halyna Vasylivna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Management Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

**Iichenko Vira Romanivna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Current Academician of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of Scientific and Methodological center of Educational Content Integration of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv

**Leschenko Maria Petrivna**, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Department of pre-school and primary education of Jan Kochanowski University of Kielce, Branch in Piotrków Trybunalski, Poland

**Felchner Andrzej**, Professor Nadzwyczajny, Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of Faculty of Social Disciplines of Jan Kochanowski University of Kielce, Branch in Piotrków Trybunalski, Poland

**Shpak Valentyna Pavlivna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

УДК 378.147

ІРИНА АСЄЄВА

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

## СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей. Підкреслюється необхідність вдосконалення професійної компетентності майбутніх бакалаврів, що зумовлено ускладненням виробництва та постійним розвитком нових технологій. Відзначається вплив вивчення фундаментальних природничо-наукових дисциплін на формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.

*Ключові слова:* вища освіта, базова професійна компетентність, майбутні бакалаври, машинобудівні спеціальності, науково-природнича підготовка

**Постановка проблеми.** Інтеграція вищої школи в єдиний європейський простір передбачає реформування системи професійної освіти з метою підготовки компетентного фахівця, який відповідає вимогам міжнародних стандартів. Підготовка компетентних фахівців завжди була серйозним завданням освіти, оскільки від рівня їхньої кваліфікації значною мірою залежали реальні успіхи виробництва. Як зазначається в Законі України «Про освіту», «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [2].

Перелік професійних завдань, до виконання яких повинен бути підготовлений майбутній фахівець з машинобудування, розкривається в кваліфікаційних вимогах до випускника. Сьогодні студент вищого навчального закладу після закінчення навчання повинен стати компетентним фахівцем, готовим не тільки до виконання соціальної і виробничої діяльності в сучасних економічних умовах, але також і до постійного вдосконалення своїх професійних знань, до застосування організаторських навичок, до ефективних міжособистісних взаємин з людьми і до прийняття самостійних управлінських рішень.

Як зазначає Б. Данилишин, «у сучасних умовах машинобудування є одним із головних елементів розвитку продуктивних сил як найважливішої складової економічної системи, пріоритетною галуззю промисловості, без піднесення якої неможливі технічний і технологічний прогрес у будь якій економічній діяльності, а також підвищення рівня життя й добробуту населення» [5, с. 13].

У період розвитку нових соціально-економічних відносин країни професійна підготовка майбутніх бакалаврів потребує значного удосконалення. Майбутній бакалавр машинобудівних спеціальностей повинен, у першу чергу, мати уявлення про свою майбутню професійну діяльність, оскільки після закінчення вищого навчального закладу він не зовсім готовий до її практичного здійснення на підприємстві. У процесі навчання він має усвідомити, що навіть високий рівень отриманих знань сьогодні не гарантує в майбутньому відповідності вимогам обраної спеціальності, і реально оцінювати свої можливості, здібності, індивідуальні та особистісні якості. Сьогодні необхідні ерудиція і висока загальна культура, розвинена інтуїція, знання як у сфері своєї професійної діяльності, так і у суміжних галузях.

Згідно з нормативно-правовими документами: Законом України «Про вищу освіту», Законом України «Про освіту», Національною стратегією розвитку освіти України до 2021 року, основна увага професійної освіти зосереджена на формуванні у майбутніх фахівців професійної компетентності, яка дасть змогу швидко реагувати на зміни в професії і суспільстві, а також самостійно оволодівати професійними вміннями впродовж усього життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** проблеми професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей і забезпечення їхньої готовності до професійної діяльності дозволили виявити суперечності між:

– потребою промислових виробництв машинобудування у конкурентоспроможних, професійно компетентних фахівцях, здатних самостійно вирішувати виробничі завдання, з одного боку, та

недостатнім рівнем підготовки бакалаврів з машинобудування до реальної професійної діяльності – з іншого;

- методичним забезпеченням процесу навчання майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у технічному університеті та недостатнім використанням інноваційних педагогічних технологій;

- необхідністю у якісній фундаментальній підготовці майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, починаючи з перших курсів, і відсутністю у них реальної мотивації до вивчення природничо-наукових дисциплін.

Теоретико-методологічні основи модернізації вищої освіти України, її входження до європейського простору заклали І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, С. Сисоєва, Т. Сущенко, О. Романовський, О. Пономарьов та інші.

Особливості професійної діяльності інженера і його підготовки, формування ключових компетенцій майбутніх фахівців у наукових працях досліджували Н. Підбуцька, С. Резнік, О. Ігнатюк, М. Фоміна та інші.

Питання математичної і природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей знайшли відображення в роботах В. Петрук, М. Гриньової, В. Олексенко, Ю. Букаткіної, О. Мельник, В. Валюк, Н. Дзулічанської та інших.

Проте ситуація у вищій освіті є динамічною і потребує постійного оновлення напрямів наукового пошуку в цій царині. Тож **метою** статті є розкриття сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у вищому технічному навчальному закладі відповідно до суспільних вимог.

**Виклад основного матеріалу.** Високі темпи розвитку інформаційних і комп'ютерних технологій, зміна умов праці, соціально-економічні зміни вимагають від сучасних випускників неординарних самостійних рішень. Нові вимоги до покоління молодих людей, які навчаються у закладах вищої освіти, диктують необхідність підготовки майбутнього бакалавра з високим рівнем фундаментальних знань, здатного швидко адаптуватися до мінливих умов, готового до будь-якої нестандартної ситуації. Майбутній фахівець повинен бути компетентним у своїй професійній діяльності та різнобічно освіченою особистістю. У процесі підготовки майбутніх бакалаврів такої галузі промисловості, як машинобудування, слід звернути увагу на вивчення природничо-наукових дисциплін, що дають базу фундаментальну, універсальну підготовку.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [3, п.1.5]

Отримуючи у процесі навчання знання, вміння і навички професійної спрямованості, необхідно враховувати вимоги сучасних роботодавців, які потребують фахівців високої кваліфікації, здатних опановувати сучасними технологіями і новітньою технікою. Сучасний фахівець повинен бути готовим мобільно пристосовуватися до швидко мінливих технологічних процесів, появи новітнього обладнання та інструментів, успішно оволодівати ними.

Вирішенням проблеми якісної професійної підготовки майбутніх фахівців є модернізація вищої освіти, оптимізація освітнього процесу і головне – досягнення більш високих якісних результатів освіти.

М. Фіцула стверджує, що «для посилення ефективності навчального сприйняття необхідно здійснити певну підготовчу роботу: підготувати студентів до участі в процесі навчання, сформуванню активне ставлення до майбутньої пізнавальної діяльності, створити мотиваційне тло з опорою на попередні знання і досвід, зосередити увагу студентів на об'єкті пізнання» [10, с. 89].

Як провідна галузь світової промисловості, машинобудування виникло ще в середині XIX століття. Воно містить широкий спектр підгалузей. Сьогодні особливо високою трудомісткістю відрізняються приладобудування, електротехнічна і аерокосмічна промисловість, атомне машинобудування, автомобільна промисловість та інші галузі, що випускають складну техніку. Тому головна умова науково-технічного прогресу у цих виробництвах полягає у їхньому забезпеченні кваліфікованими фахівцями з певним рівнем професійної компетентності.

Машинобудування є і надалі лишатиметься не тільки основою економіки, але й рушійною силою її розвитку. Тому розвиток самого машинобудування має бути пріоритетним, що висуває відповідні вимоги до професійної підготовки фахівців для цієї галузі. Ці вимоги можна згрупувати таким чином: вимоги до професіоналізму фахівця, його особистісних якостей, його загальної і професійної культури, до характеру його взаємовідносин з людьми.

Вимоги до особистісних якостей включають: комунікативні, організаторські, пізнавальні, соціально-виховні якості студентів.

Вимоги до професіоналізму можна визначити у такий спосіб:

- формування у фахівця не просто системи знань, а глибокого розуміння цілей, сутності та змісту професійної діяльності сучасного інженера;
- розвиток інноваційного мислення і його загальної стратегічної спрямованості на постійне удосконалення виробництва і підвищення його конкурентоспроможності;
- вироблення системного підходу до ефективного розв'язання всіх завдань життєвого циклу виробів, тобто проектування, виробництва, експлуатації та утилізації виробів;
- глибоке знання фундаментальних дисциплін як методологічної основи розробки, впровадження та використання інноваційних технологій;
- висока загальна і професійна культура та здатність чітко аналізувати і розуміти сутність, переваги і недоліки пропозицій інших людей;
- здатність і глибока внутрішня потреба в постійному самонавчанні і самовихованні, в особистісному та професійному самовдосконаленні відповідно до логіки науково-технічного і соціального прогресу;
- чіткі світоглядні позиції та розвинені логіко-методологічні здібності при розв'язанні завдань професійної діяльності;
- здатність критично оцінювати свої дії і рішення та змінювати їх у разі необхідності, насамперед при появі кращих альтернатив;
- загальна гуманістична спрямованість діяльності й мислення, розуміння того, що не людина має служити машині, а навпаки, машина необхідна для задоволення індивідуальних і суспільних потреб людини;
- досконале володіння інформаційними технологіями та способами їхнього ефективного практичного застосування в процесі професійної діяльності.

Як свідчить життєва практика, при працевлаштуванні випускників вищих професійних навчальних закладів молоді фахівці, навіть за достатнього обсягу у них професійних знань, зазнають певних труднощів у процесі адаптації на робочому місці через нездатність до встановлення діалогу і співпраці з оточуючими. На сучасному етапі від майбутнього бакалавра машинобудівних спеціальностей, крім оволодіння високим рівнем виробничої діяльності, потрібні також належні прояви якостей особистості. Потрібен фахівець, спроможний творчо думати, активно діяти, свідомо змінювати і розвивати у себе, в ході вирішення найрізноманітніших завдань, індивідуальний творчий внесок у професію, легко адаптуватися до мінливих умов виробництва. Напрямами підготовки таких фахівців стає не просто навчання студентів, а цілеспрямована реалізація пріоритетів, визначених самим життям.

Компетентність випускника навчального закладу – це мета і результат впливу системи освіти на особистість. Компетентність виникає, розвивається і вдосконалюється в процесі освоєння практичної діяльності, ґрунтуючись на активності студента в навчанні. Але при цьому необхідно зберігати системність і фундаментальність дисциплін. Проблема забезпечення змістової цілісності процесу навчання є ключовою у вирішенні завдання безперервності технічної освіти. Це завдання має вирішуватися на основі чіткого визначення ролі кожної дисципліни в майбутній професійній діяльності бакалавра машинобудівних спеціальностей [1, с. 367].

Виходячи з важливості даного напряму професійної підготовки, технічні вищі навчальні заклади розташовані практично у всіх регіонах нашої країни. Для конкурсного відбору осіб, які на основі повної загальної середньої освіти вступають на перший курс підготовки бакалавра машинобудівних спеціальностей, зараховуються бали сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури (обов'язковий предмет) та інші загальноосвітні предмети за вибором вищого навчального закладу.

На прикладі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» ми зробили аналіз конкурсних дисциплін за роками вступу з 2014 по 2017 навчальний рік:

2014 рік – математика, іноземна мова або фізика, хімія, історія;

2015 рік – математика, фізика;

2016 рік – математика, фізика, історія України, іноземна мова, хімія;

2017 рік – математика, історія України, іноземна мова.

На рис. 1 наведено розподіл кількості учасників основної сесії зовнішнього незалежного оцінювання за різними предметами з 2014 по 2017 р.

Як бачимо, за останні роки (2016-2017) зменшилась кількість абітурієнтів, які обирають фізику, хімію, математику як предмети ЗНО для вступу до вищого навчального закладу. Водночас, значення

знань із цих дисциплін для належного оволодіння майбутньою спеціальністю студентами технічних вишів істотно зростає, тому посилення природничо-наукової підготовки стає вкрай необхідним у навчанні.

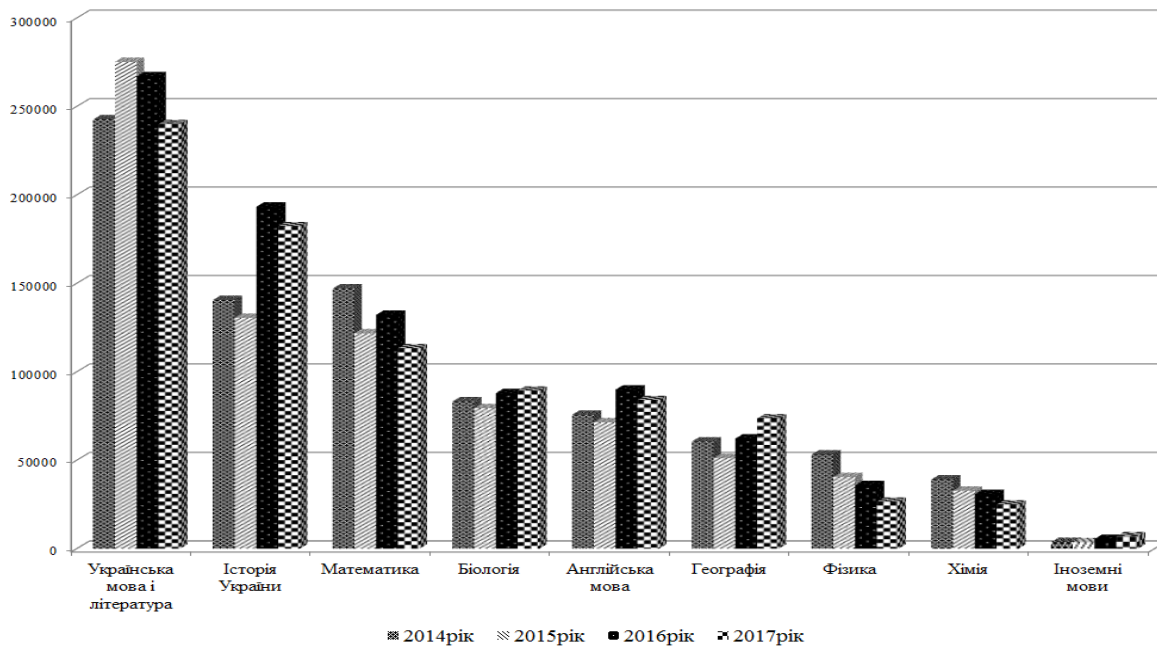


Рис. 1 Розподіл кількості учасників основної сесії зовнішнього незалежного оцінювання за різними предметами (2014-2017 роки)

Майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей готують у вищих навчальних закладах України, згідно з Наказом МОН України від 06.11.2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» [6].

Галузь знань машинобудівних спеціальностей – механічна інженерія. Це «основна предметна область освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка» [3, п.1.8].

Інтеграція нашої країни у світовий освітній та економічний простір зумовила оновлення нормативних документів, які визначають вимоги до якості, результату освіти та змісту педагогічної діяльності, про які повинен знати кожен працівник системи професійної освіти. Це – навчальний план, робоча програма дисципліни, освітні програми підготовки фахівців відповідного профілю.

Відповідно до нормативно-правових документів, «навчальний план повинен містити відомості про галузь знань, спеціальність (напрямок підготовки) і спеціалізацію (за наявністю), освітній або освітньо-науковий рівень, кваліфікацію, нормативний термін навчання, графік освітнього процесу, розділи теоретичної, практичної підготовки, блок обов'язкових навчальних дисциплін (навчальні курси, практики із вказаними кредитами ЄКТС і навчальними годинами), дані про кількість і форми семестрового контролю, атестації в екзаменаційній комісії, загальний бюджет навчального часу за весь нормативний термін навчання та його поділ на аудиторний навчальний час та час, відведений на самостійну навчальну роботу, а також поділ бюджету аудиторного навчального часу за окремими формами занять з кожної навчальної дисципліни та за весь термін навчання загалом» [4]. Строк навчання – 4 роки на основі повної середньої освіти. Загальна кількість кредитів ЄКТС 240, годин 7200. З них 73 кредити ЄКТС, 2160 годин посідає загальна підготовка з дисциплін науково-природничого профілю. Розподіл навчального часу підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей показаний на рис. 2.

Як ми бачимо з діаграми, на загальну фундаментальну підготовку, яка включає науково-природничі дисципліни, в тому числі фізику, хімію, математику, відводиться майже в половину менше кредитів ЄКТС, ніж на професійну підготовку. У той же час, для підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, всебічно розвинутих, які повинні володіти високим інтелектуальним потенціалом, необхідним є удосконалення якості їхньої науково-природничої підготовки.





Рис. 2 Зміст навчального плану підготовки бакалавра за спеціальністю «Галузеве машинобудування»

Як підкреслює С. Резнік, «сучасні підходи до поняття освіченості й професіоналізму висувають також вимоги до фундаменталізації вищої технічної освіти. Фундаменталізація освіти передбачає спрямованість на засвоєння універсальних закономірностей, що лежать в основі будь-якої сфери наукового знання... Така підготовка дає фахівцеві можливість свободи творчості у своїй сфері діяльності, забезпечує необхідну гнучкість прийняття рішень, збільшує потенційну кількість таких рішень. На відміну від вишкеспеціалізованого знання, що швидко застаріває, фундаментальна підготовка забезпечує необхідну міцність, обґрунтованість і затребуваність навчальної інформації. У процесі навчання студент має, в першу чергу, засвоїти фундаментальну складову змісту освіти, оскільки така підготовка є основою для вивчення всіх інших предметів, для формування цілісного, системного розуміння навколишнього світу» [8, с. 17].

Згідно з навчальним планом підготовки бакалаврів різних спеціалізацій з машинобудування передбачають загальну підготовку, професійну підготовку, підготовку дисциплін вільного вибору студента, практику, дипломне проектування, атестацію. Професійна підготовка включає: професійну підготовку за спеціальністю та за спеціалізацією. Вивчаються дисципліни за спеціальністю: теоретична механіка, електротехніка, теорія механізмів і машин, опір матеріалів, деталі машин, технологія конструкційних матеріалів, прикладне матеріалознавство та інші. Дисципліни професійної підготовки за спеціалізацією: технологічні основи машинобудування, теоретичні основи технології виробництва деталей та складання машин, групові технологічні процеси, технологія обробки типових деталей та складання машин, технологія електрофізичних та електрохімічних методів обробки, основи САПР, зміцнюючі технології, експлуатація та обслуговування машин та інші. Аналізуючи вимоги до підготовки бакалаврів зазначеного напрямку, можна стверджувати, що однією з головних цілей освітніх навчальних програм є розвиток професійної компетентності.

Як зазначає О. Пономарьов, «в пошуках нової освітньої парадигми важливу роль може відігравати посилення фундаментальної складової професійної освіти. Фундаментальні дисципліни несуть у собі істотний світоглядний потенціал. Тому посилення фундаментальної підготовки має означати не стільки збільшення навчального часу на неї, скільки удосконалення методики і педагогічних технологій, забезпечення інтересу студентів до навчального матеріалу» [7, с. 61]. Ретельне вивчення науково-природничих дисциплін необхідно починати ще у середній школі і продовжувати впродовж навчання у закладі вищої освіти.

У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» під керівництвом О. Романовського в плані підготовки вітчизняних інженерних кадрів була розроблена інноваційна педагогічна концепція формування національної гуманітарно-технічної еліти [9, с. 19-23].

Основні положення цієї концепції полягають у такому:

– Істотне прискорення темпів науково-технічного прогресу вимагає не тільки регулярного перегляду змісту професійної підготовки та його відповідної структуризації, а й підвищення ролі фундаментальної освіти фахівців. В умовах старіння знань і технологій та прискорення циклу їхнього оновлення саме фундаментальна підготовка може допомогти інженерам плідно використовувати нові фізичні ефекти при розробці високих технологій.

– Забезпечення подолання кризи інженерної освіти вимагає істотного підвищення ролі викладача як визначального чинника педагогічного процесу. Слід постійно підвищувати як професійну компетентність викладачів, так і їхню педагогічну майстерність. А це передбачає розробку всебічної обґрунтованої кадрової політики вищої школи інженерного профілю.

– Швидкі зміни в техніці й технологіях висувають перед системою інженерної освіти, як вкрай актуальне завдання, регулярне оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів. Адже треба забезпечити відповідність і цієї бази, і використовуваних освітніх технологій світовому рівню техніки і технологій і визначальним тенденціям їхнього розвитку.

– Відповідно до нових реалій машинобудування та застосовуваних у ньому технологій серйозного перегляду й оновлення вимагає навчально-методичне забезпечення як професійної підготовки інженерів, та і їхньої фундаментальної освіти. Воно має відповідати як високому рівню розвитку технологій, так і досягненням дидактики вищої школи та інженерної педагогіки.

Розглянуті положення у концентрованому вигляді відображають ті вимоги, які суспільство висуває до підготовки фахівців з машинобудування. Їхня послідовна реалізація здатна не просто підвищити якість машинобудівної галузі, а й забезпечити її відповідність сучасним світовим технологіям та основним перспективам їхнього розвитку.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, можна зробити висновки щодо необхідності обґрунтованого дослідження сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей. Інтеграція вітчизняної вищої школи у єдиний європейський освітній простір передбачає реформування системи професійної освіти з метою підготовки компетентного фахівця, який відповідає би рівню міжнародних стандартів. У підготовці фахівців спостерігаються суттєві зрушення, проте кардинальної модернізації процесу підготовки майбутніх інженерів з машинобудування ще не відбулося. Процес науково-природничої підготовки, спрямований на отримання фундаментальної основи знань з математики, фізики, хімії, стає проблемою співвідношення загальної і професійної підготовки майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Асеева І.В. До проблеми формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у процесі науково-природничої підготовки / І.В. Асеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / [редкол.: Т.І. Суценок (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 50 (103). – С. 363-371.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Лист МОН України від 13.03.15 року № 1/9-126 «Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році»
5. Машинобудування в Україні: тенденції, проблеми, перспективи [за заг. ред. член. кор. НАН України Б.М. Данилишина]. – Ніжин: Аспект. Поліграф, 2007. – 308 с.
6. Наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>

7. Пономарьов О.С. Фундаментальна підготовка з позицій філософії освіти / О.С. Пономарьов // Інженерія інноваційних технологій та вдосконалення фундаментальної освіти: тези доп. Міжнар. наук. практ. конф. – Харків: НТУ «ХПІ», 2013. – С. 61.
8. Резнік С. М. Формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах: дис....к.пед.н.: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. М. Резнік. – К., 2007. – 271 с.
9. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 416 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 454 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09. 2017 р.

**ASIEIEVA I.**

National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Ukraine

### **MODERN REQUIREMENTS FOR VOCATIONAL TRAINING FUTURE BACHELORS OF MACHINE-BUILDING SPECIALTIES**

The article considers the features of professional training for future bachelors of machine-engineering specialties. It is determined that at the present stage of industrial development of the machine-building industry, the goal of higher education is the preparation of a fully rounded person, who is achievement-oriented and able to meet competition in the labor market. It emphasizes and highlights the need to improve the professional competence of future bachelors, due to the modernization of production and the constant development of new advanced technologies. The influence of the study of fundamental natural sciences discipline on the formation of basic professional competence of future specialists of machine-engineering specialties is noted and specified. The conclusions of this article and the results obtained can be used during the further theoretical grounding and practical development of the pedagogical conditions for the formation of basic professional competence of future bachelors of machine-engineering specialties in the process of scientific and natural training.

*Keywords: vocational training, future bachelors of machine-building specialties, natural-science training.*

УДК 378.22.015.31:17.022.1:[616-015]

**МАРИНА АСЛАМОВА**

Вищий державний навчальний заклад «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

### **АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ**

---

Автор аналізує проблему виховання морально-етичних якостей майбутнього лікаря через призму ціннісного сприйняття професійних вимог, розкриває завдання виховного впливу на студента в навчально-виховному процесі, що забезпечує формування в нього гуманістичної, професійно вивіреної системи цінностей як основи досконалого морального вибору у професійній діяльності.

*Ключові слова: майбутній лікар, морально-етичні якості, виховання морально-етичних якостей, особистісно-професійні цінності, вищий медичний навчальний заклад, професійна підготовка, навчально-виховний процес, аксіологічний підхід*

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутнього лікаря в сучасній українській вищій школі покликана вирішувати проблеми не лише формування фахівця, обізнаного в змісті і засобах професійної

діяльності, але й виховувати його як особистість, враховувати нероздільний зв'язок професіоналізму медика з його людськими якостями. Охороняючи здоров'я і життя інших людей, лікар у всі часи розглядався суспільством як утілення гуманності, чуйності, самовідданості в своїй справі. Проте ці характеристики, в свою чергу, потребують сформованості у лікаря особистісних передумов для їхнього розвитку і збереження в умовах прагматичних і не досить економічно вивірених підходів до його діяльності, з якими він постійно зустрічається в сучасному суспільстві і які часто призводять до раннього психоемоційного вигорання та моральних девіацій. Тому навчально-виховний процес у медичних вишах особливо потребує уваги у своїй виховній складовій, що повинна орієнтуватися не лише на стійку здатність майбутнього лікаря до морально вивірених дій, а й на зміцнення особистісних засад морального вибору.

**Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор у дослідженні.** Проблема виховання особистісних якостей майбутнього лікаря не належить до вищко педагогічних. Вона традиційно ставилася як суспільством, так і фахівцями в галузі медицини як така, що має безпосереднє відношення до рівня професійної діяльності лікаря, розглядаючись, насамперед, через призму його власних зусиль, спрямованих на гідне виконання професійного обов'язку (М. Амосов, А. Білібін, М. Пирогов та ін.). У психолого-педагогічній сфері різноманітні аспекти виховного впливу на майбутніх лікарів в умовах вищих навчальних закладів розкрито в дослідженнях А. Агаркової, К. Беляєвої, І. Гуменної, Л. Дудікової, І. Кахно, О. Лазуренко, Л. Мельничук, С. Пудової, Р. Слухенської, Г. Стечак, М. Тимофієвої та ін.

Однак проблема виховання майбутнього медика як високоморальної, етично досконалої особистості не вичерпує себе в здійснених дослідженнях, оскільки перебуває в тісному зв'язку зі змінними умовами його професійної підготовки і соціального контексту подальшої професійної діяльності, потребує аналізу чинників, що можуть здійснювати на нього особистісно-формульальний вплив, урахування ймовірних особливостей його професіогенезу в умовах реформування системи медичного обслуговування в сучасній Україні. Безумовно, мова має йти насамперед про внутрішньоособистісний ресурс, яким забезпечується здатність людини до моральної саморегуляції. Таким ресурсом бачиться сукупність особистісних цінностей, що лежать в основі морально-етичного вибору і забезпечують його зінтегрованість у системі вимог до професійної діяльності медика.

Тож **мета** статті полягає у дослідженні аксіологічного підґрунтя процесу виховання морально-етичних майбутнього лікаря в умовах вищого медичного навчального закладу в сучасній Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження, здійснені вітчизняними науковцями в минулому десятилітті (2006), засвідчують, що на цей момент в нашій країні рівень довіри до лікаря констатувався нижчим, ніж у багатьох розвинених країнах світу (С. Пудова, 2008). Що ж до самої професії як особистого вибору, то 30,4% опитаних молодих людей позиціонували її як привабливу, та лише 23,3% вважали, що вона приносить успіх [4, с. 440]. Проведене нами опитування 58 старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави показало, що така картина є, загалом, типовою і сьогодні (відповідно, 43,1 % та 31,0%). Таким чином, йдеться про всебічне зниження соціального престижу професії, що, зазвичай, пов'язане з поширенням певних недоліків, досить типових для діяльності фахівців певної галузі, аби в суспільстві почав функціонувати відповідний негативний стереотип. С. Пудова називає однією з основних причин такого стану речей недоліки в формуванні професійної культури, що згодом проявляються в професійній діяльності лікарів. Проте, на наш погляд, його витоки слід шукати глибше, застосовуючи до проблеми морально-етичного виховання лікаря аксіологічний підхід.

Аналізуючи моральні цінності, що завжди стосуються життєвих пріоритетів людини і суспільства в цілому, слід, на наш погляд, враховувати тісний зв'язок категорії цінностей з категорією потреби, адже, за висновком учених, саме в людських потребах вони започатковуються. Проте, з огляду на гуманістичні орієнтири людського буття, безумовною ознакою цінностей цивілізованої людини стає їхня пов'язаність із нормами суспільного буття і співіснування, що зумовлює відхід від суто прагматичного характеру як потреб, так і похідних від них цінностей. Оскільки ж задоволення потреби завжди передбачає певну альтернативу, що пов'язана, насамперед, з особистісною позицією людини, оцінкою нею перспектив тих чи інших своїх дій або наслідків бездіяльності, категорія моральності має всі підстави розглядатися в контексті підготовки і здійснення вибору як чинник оцінки (оцінювання, визначення потенційної цінності) результату, отриманого завдяки реалізації відповідного рішення.

Так, характеризуючи два основні типи цінностей – «матеріальні – ті, які задовольняють насущні потреби людини (потреби здебільшого належать до матеріальної сфери життєдіяльності) та духовні – ті, які відроджують особистість у новій якості (це сфера суспільної свідомості, яка тяжіє до духовної сфери суспільного життя)», дослідники [1; 3 та ін.] серед останніх виділяють, поруч із естетичними, пізнавальними та ін., цінності моральні. «Моральні цінності в житті людини відіграють дуже важливу

роль, – наголошує, зокрема, Т. Полухтович. – Це можна пояснити тим, що повноцінний моральний вибір, твердість моральних позицій особистості, здатність «вийти» за межі безпосередньої потреби передбачають наявність загальної основи для самоствердження людини як творчої особистості. Такою основою є цінності, що виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки людини» [3, с. 54].

Моральні (духовно-моральні) цінності вчені визначають як «внутрішні, світоглядні переконання, що формують життєву позицію та поведінку особистості, входять до її психологічної структури у формі особистісних поглядів і принципів, які виступають об'єднувальною ланкою між культурою суспільства і внутрішнім світом особистості», зазначаючи, що «саме завдяки духовно-моральним цінностям формується прагнення людини до самовираження та самовдосконалення» [6]. Найвищими гуманістичними і загальнолюдськими духовно-моральними цінностями В. Рибак позиціонує: добро, любов, віру, гуманність, чуйність, милосердя, толерантність, обов'язок, відповідальність. Т. Полухтович відносить до них сенс життя, щастя, любов, правду, справедливість, дружбу, вважаючи, що «усвідомлення цих понять докорінно впливає на поведінку та свідомість людини» [3, с. 54].

В. Єфіменко наголошує на поєднанні в системі людських цінностей об'єктивного і суб'єктивного, стверджуючи, що моральні цінності: «1) це узагальнений зміст основних етичних понять (добро і зло, справедливість, честь, обов'язок тощо) і принципів (альтруїзм, гуманізм, благоговіння перед життям та ін.); 2) це безпосередньо значимі для людини універсальні зразки, вимоги, ідеали моралі, які мають самостійний статус, схвалюються суспільною думкою, знаходять втілення в праві, мистецтві, філософії, релігії» [1, с. 107].

Останнє положення має значну вагу при вирішенні проблеми виховання морально-етичних якостей студента, акцентуючи увагу на трьох поєднаних напрямках виховного впливу: власне сприйняття молодою людиною цих «універсальних зразків, вимог, ідей моралі» як утілення особистих і професійних (точніше, для лікаря – особистісно-професійних) цінностей, визнання їх у такій якості суспільством (у нашому випадку – референтною групою як представником суспільної думки) та підкріплення їхньої значущості через авторитетні в загальнолюдському контексті джерела. До названих В. Єфіменком (право, мистецтво, філософія, релігія), відповідно до об'єкта нашого дослідження, додамо також деонтологічні джерела, які в концентрованому вигляді акцентують моральні цінності, що є загальноновизнаними для лікарської діяльності, хоча за своїм змістом такі джерела на сьогодні є досить неоднорідними. Деяка частина з них є дуже древніми (як, скажімо, думки Аристотеля, Гіппократа), інші сформувалися в більш пізній час, а окремі аспекти лікарської етики й деонтології належать до тих, що активно обговорюються, не знаходячи остаточно обґрунтування «за» чи «проти». Викладач повинен пам'ятати, що саме такі, остаточно не прийняті й не відкинуті суспільною та загальнолюдською мораллю міркування здатні завести лікаря до логічного тупика, поставити перед необхідністю самостійного вибору в морально складній ситуації, а отже, акцентують необхідність розвитку в нього критичного мислення в змістовому полі як загальнолюдської моралі, так і моралі професійної як її аспектного відображення.

У цьому плані цікавим є дослідження українських учених В. Єхалова, О. Клигуненко та О. Муризіної (2015), що відображає ставлення лікарів-інтернів та лікарів циклу спеціалізації «Загальна практика – сімейна медицина» до актуальних деонтологічних проблем, узагальнене на основі аналізу 400 анонімних анкет з питань медичної етики та деонтології.

Так, ученими наводяться наступні думки респондентів щодо окремих інновацій у вітчизняній медицині: «98% респондентів впевнені, що втілення у практику страхової та платної медицини значно підніме етичний рівень персоналу; 75% лікарів-курсантів та 86% інтернів упевнені, що покращення особистого матеріального становища медичних працівників буде сприяти підвищенню деонтологічного рівня їхньої роботи. Проте виключно всі респонденти впевнені, що підвищення рівня кримінальної відповідальності медичних працівників не буде на користь етичному спілкуванню між лікарем та пацієнтом. Між тим, 7,3% інтернів та 24,5% старших колег вважають адміністративну відповідальність важливою складовою програми підтримання медичної деонтології» [2, с. 33-34].

Прикладом надскладних, проблемних для світової практики питань, що не знаходить вирішення дуже давно, є питання евтаназії. З юридичної точки зору, відповідь на нього цілком однозначна. Проте, зазначають дослідники, «з цього питання спостерігається найбільший «розрив» між думкою інтернів та лікарів зі стажем роботи понад 20 років. Так, 62,5% лікарів-інтернів вважають за необхідне юридично дозволити евтаназію в нашій країні, а з досвідчених лікарів – тільки 4,5% (однак вони підкреслюють, що це – тільки для страждаючих невиліковних хворих)» [2, с. 34]. Але якщо у цьому випадку практикуючий лікар все ж насамперед орієнтується на закон, то питання безпосереднього поводження з різними категоріями хворих, попередження ятрогенних наслідків взаємодії з ними, вибір форм етичного захисту в конфліктних ситуаціях, способів збереження особистої і професійної честі і гідності належать до

дискутивних і таких, вирішення яких повністю покладається на лікаря, причому, часто в умовах жорсткого цейтноту. Необхідність швидкого рішення та його адекватного втілення в таких ситуаціях є очевидною, і водночас вимагає від лікаря відповідної готовності, що має формуватися ще до початку безпосередньої професійної діяльності і, на наш погляд, є інтегрованим продуктом не лише вивчення відповідних навчальних дисциплін, а всього навчально-виховного процесу у виші.

Внутрішнім підґрунтям такої готовності, її мотиваційним складником розглядаємо моральну вихованість майбутнього лікаря. Її найважливішим механізмом, як зазначає В. Райко, є перетворення загальнолюдських цінностей на власні цінності особистості [5]. У випадку, що розглядається, на практиці це виливається у стійкий, з низькою ситуативною залежністю, системний, внутрішньо зінтегрований, свідомий вияв морально-етичних якостей у професійній діяльності, що реалізує особисті, суспільно детерміновані і загальнолюдські моральні цінності у формі етично досконалої дії, яка відображає свідомий вибір особистості і зорієнтована на максимально можливу в конкретних умовах користь для пацієнта.

Із дослідницькою метою було виокремлено критерії та рівні вихованості морально-етичних якостей майбутнього лікаря, що може бути досягнута у навчально-виховному процесі медичного вишу і відображає вимоги до професійної діяльності в галузі медицини.

Перелік критеріїв та відповідних щодо них показників включає наступне.

**Мотиваційно-ціннісний критерій.** Враховує залежність результатів діяльності від її вмотивованості та зорієнтованості на певний рівень і якість досягнень. Його показником є спрямованість майбутнього лікаря на виконання морально-етичних вимог, що ставляться до його професійної діяльності.

**Когнітивний критерій.** Відображає міру освоєння майбутнім лікарем згаданих морально-етичних вимог, його свідоме ставлення до їхнього змісту та засвоєння логіки їхньої постановки залежно від професійної ситуації.

**Процесуальний критерій.** Передбачає здатність досконало діяти у практичних умовах, втілюючи власні морально-етичні якості у професійно зумовлені дії.

**Результативно-аналітичний критерій** втілює ідею розвитку майбутнього лікаря як саморегульованої особистості, здатної до об'єктивного аналізу прийнятих і реалізованих на практиці професійних рішень та конструктивних висновків, що дозволяє підвищувати його фаховий рівень шляхом цілеспрямованого самовдосконалення власних морально-етичних якостей.

Описано чотири рівні вихованості морально-етичних якостей студентів медичного вишу:

**елементарний** (низька мотивація щодо дотримання морально-етичних вимог у професійній діяльності; нечіткі уявлення про їхній конкретний зміст; нездатність коректно за формою і недвозначно за змістом побудувати взаємодію з іншим суб'єктом у професійному (чи умовно-професійному, навчальному) середовищі; відсутність здатності до об'єктивного аналізу процесу і результату власних і чужих професійних дій);

**низький** (часткова, здебільшого егоцентрично забарвлена мотивація щодо дотримання морально-етичних вимог у професійній діяльності; неповні уявлення про їхній зміст; здатність коректно за формою і недвозначно за змістом побудувати взаємодію з іншим суб'єктом у професійному (чи умовно-професійному, навчальному) середовищі проявляється вибірково, несистемно; здатність до об'єктивного аналізу процесу і результату власних і чужих професійних дій слабка і не сприяє виробленню чітких уявлень про напрями і форми особистісно-професійного самовдосконалення);

**середній** (мотивація щодо дотримання морально-етичних вимог у професійній діяльності виражена достатньо; наявні чіткі уявлення про їхній зміст; здатність коректно за формою і недвозначно за змістом побудувати взаємодію з іншим суб'єктом у професійному (чи умовно-професійному, навчальному) середовищі проявляється в більшості ситуацій; має місце об'єктивний аналіз процесу і результату власних і чужих професійних дій, на основі чого визначаються окремі напрями і форми особистісно-професійного самовдосконалення);

**високий** (яскраво виражена мотивація щодо дотримання морально-етичних вимог у професійній діяльності; наявні чіткі й повні уявлення про їхній зміст; взаємодія з іншим суб'єктом у професійному (чи умовно-професійному, навчальному) середовищі вибудовується на засадах розвинутої саморегуляції, з дотриманням мовленнєвих, психологічних і морально-етичних норм; аналіз процесу і результату власних і чужих професійних дій характеризується об'єктивністю, глибиною, на основі чого послідовно і системно визначаються напрями і форми особистісно-професійного самовдосконалення).

У ході констатувального експерименту нами було відзначено, як стійку закономірність, позитивну динаміку вихованості морально-етичних якостей майбутніх лікарів від першого до випускного курсу, яка досягалася традиційними засобами організації навчального процесу у виші, що дозволяє зробити

**ВИСНОВОК** про зорієнтованість професійної підготовки на виховання кожного студента як високоморальної, свідомої щодо свого професійного обов'язку особистості. **Як напрям подальших досліджень**, було сформульовано гіпотезу щодо зростання констатованої динаміки за умови включення до змісту гуманітарної підготовки майбутніх лікарів системи вправ, що актуалізують аксіологічний аспект виховання морально-етичних якостей.

#### Список використаних джерел

1. Єфіменко В.В. Моральні цінності / В.В. Єфіменко // Етика. Естетика : навч. посібник / За ред. В.І. Панченко. – К: Центр учбової л-ри, 2014. – С. 102-140.
2. Єхалов В.В. Медична деонтологія очима лікаря за фахом «Загальна практика – сімейна медицина» / В.В. Єхалов, О.М. Клигуненко, О.Ю. Муризіна // Семейная медицина – №6 (62), 2015. – С. 33-35.
3. Полухтович Т. Моральні цінності в житті людини / Тетяна Полухтович // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – № 11, 2013. – С. 54-59.
4. Пудова С. С. До питання змісту поняття «професійна культура лікаря» на сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти в Україні / С. С. Пудова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2008. – Вип. 18. – С. 440-444.
5. Райко В.В. Формування моральних потреб студентів вищих навчальних закладів у процесі їх морального виховання / В.В. Райко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – №1, 2010 – [Ел. ресурс]. Режим доступу до дж. [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Vnadps\\_2010\\_1\\_1.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2010_1_1.pdf)
6. Рибак В. Формування духовно-моральних цінностей у студентів з особливими потребами в контексті проблеми соціально-психологічної адаптації / Вікторія Рибак. – [Ел. ресурс]. Режим доступу до дж. <http://social-science.com.ua/article/598>

Стаття надійшла до редакції 10.09. 2017 р.

#### ASLAMOVA M.

Higher State Educational Institution «Ukrainian Medical Stomatological Academy», Poltava

#### ACCIOLOGICAL ASPECTS OF IMPROVING MORAL-ETHICAL QUALITIES OF THE FUTURE DOCTOR

The author analyzes the problem of upbringing the moral and ethical qualities of the future doctor through the prism of the value perception of professional requirements, reveals the tasks of educational influence on the student in the educational process, ensures the formation of a humanistic, professionally verified system of values as a basis for perfect moral choice in professional activity. With the purpose of research, the criteria (motivational-value, cognitive, procedural-analytical) and levels (elementary, low, medium, high) education of the moral and ethical qualities of the future doctor, which can be achieved in the educational process of medical education, are described and described. requirements for professional activities in the field of medicine. The means of the confirmatory experiment noted how stable the pattern of positive dynamics of education of moral and ethical qualities of future physicians from the first to the graduation course, which was achieved by the traditional means of organizing the educational process in higher education, which allows us to conclude that the orientation of professional training for the education of each student as highly moral, conscious regarding his professional duty of the individual. As a direction of further research, a hypothesis was formulated in relation to the growth of the established dynamics, provided that the future system of exercises that include the axiological aspect of the education of moral and ethical qualities is included in the humanitarian training of future physicians.

**Key words:** future physician, moral and ethical qualities, education of moral and ethical qualities, personal and professional values, higher medical educational institution, vocational training, educational and educational process, axiological approach.

УДК 314.151.3-054.73-057.875-044.332

**ОЛЕКСІЙ БАРДІНОВ**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**АНАСТАСІЯ БАРДІНОВА**

Головне територіальне управління юстиції у Полтавській області

## **ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ, ЯКІ ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ ПО ВІДНОШЕННЮ ДО ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

У статті актуалізована проблема адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища. Проведено аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми, що дало підстави назвати серед ключових понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, такі як «інтеграція», «реінтеграція» та «адаптація», останнє з яких означає складний процес поетапного входження внутрішньо переміщених осіб до умов університетського середовища.

***Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи, студенти-переселенці, адаптація, інтеграція, реінтеграція*

**Постановка проблеми.** Вивчення питання адаптації внутрішньо переміщених осіб на території України як суспільного явища викликane низкою проблем, з якими зіштовхнулася Україна, починаючи з 2014 року (анексія Криму та події на Сході України), що призвели до значного переміщення громадян усередині нашої держави. І хоча така ситуація існує вже не перший рік, незважаючи на всі спроби подолати її негативні соціальні наслідки з боку як української влади, так і вчених, на сьогодні вона повною мірою не врегульована.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що проблема внутрішньо переміщених осіб на території України викликала науковий інтерес у цілому ряду вчених. Так, Т. Алексеєва, І. Бойко, Л. Волошина, С. Гура, О. Мороз, В. Цибулько та ін. присвятили наукові дослідження загальним аспектам проблеми адаптації переселенців в освітній галузі; питання соціально-психологічної адаптації переселенців вивчали Г. Солдатова, Л. Шайгерова; соціальній адаптації мігрантів приділена увага В. Гриценко; особливості соціально-психологічної адаптації студентів-мігрантів в нових соціокультурних умовах стала предметом уваги Т. Донських [2]. Проте поза увагою науковців і досі залишаються питання щодо чіткого визначення ключових понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, зокрема, в умовах адаптації студентів-переселенців до університетського середовища. Утім, виключення в цьому плані становлять наукові розвідки Н. Беляєвої, В. Дуба, О. Жданової-Неділько, Ю. Краценка, Г. Сорокіної, І. Титар, у яких розкрито деякі особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб до ВНЗ. Зокрема, організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених осіб студентів-переселенців до університетського середовища отримали відображення у праці Н. Беляєвої, О. Жданової-Неділько [1]; адаптація студентів-переселенців до університетського середовища засобами студентського самоврядування стала предметом дослідження Ю. Краценка, Г. Сорокіної [6]; особливості адаптації студентів-переселенців до вищого навчального закладу розкрито у науковій публікації В. Дуба [3]; питання щодо визначення понять та критеріїв адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб до ВНЗ отримали висвітлення у дослідженні І. Титар [7].

Ці проблеми дуже відрізняються як за масштабами (загальнодержавні, пов'язані насамперед з діяльністю законодавчої і виконавчої гілок влади; місцеві – діяльність органів місцевого самоврядування; індивідуальні – особливості індивідуальної адаптації та сприйняття серед місцевого населення), так і за змістом (економічні, соціально-побутові, гуманітарно-культурні тощо).

Різноманітність проблем адаптації внутрішньо переміщених осіб спричинила виникнення чималої кількості різноманітних наукових термінів, таких як: «інтеграція», «адаптація», «реінтеграція», «внутрішньо переміщені особи», «адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища», «студенти-переселенці», «соціальна адаптація студентів-переселенців», «соціально-психологічна адаптація», «професійна адаптація», «адаптаційна готовність студентів-переселенців із



зони АТО та АР Крим до нового університетського середовища» тощо та їхню неоднозначну інтерпретацію в педагогічній науці.

**Метою** статті є з'ясування змістової сутності ключових понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, оскільки кожне з них тією чи іншою мірою відображає особливості процесів, до яких залучаються ці особи з метою їхньої адаптації в нових умовах життя, навчання тощо. Разом із тим, офіційні і неофіційні назви тих чи інших категорій внутрішньо переміщених осіб мають і соціальний та психологічний сенс, відбиваючи певні сторони їхнього статусу як на державному, так і на соціально-побутовому рівні, сприяють формуванню ставлення до них у суспільстві, а також і їхньому власному самоусвідомленню. Тому проблема інтерпретації змісту ключових понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, постає наразі досить гостро і в сучасних наукових дослідженнях є однією з досить актуальних.

**Виклад основного матеріалу.** У найбільш узагальненому виді зазначена проблема знайшла своє відображення у філософській, юридично-правовій, психологічній, соціальній та педагогічній думці, зазвичай, інтегруючи значну кількість цих аспектів.

Так, поняття «внутрішньо переміщені особи» як юридична категорія розглядається сучасними дослідниками в психолого-педагогічному контексті й характеризується ними як «вимушені переселенці з території Криму, Луганської, Донецької області» [1, с. 30]. Як обставина їхнього виокремлення називається «вимушена внутрішня міграція осіб, що набули статусу внутрішньо переміщених осіб чи переселенців» [3, с.36].

Поняття «студенти-переселенці» фігурують у вже згаданих дослідженнях у галузі педагогіки вищої школи і позиціонуються їхніми авторами як особлива вікова і соціальна категорія населення, яка є найбільш вразливою соціальною групою в контексті міграційних процесів, що характеризується цілим спектром специфічних проблем: економічних, соціальних, побутових, організаційних, психологічних; а іноді мають місце й правові колізії [3, с. 37]. Для студента-переселенця характерним є: зміна соціального статусу і оточення, входження в нове соціокультурне та освітнє середовище, особиста і матеріальна налаштованість, підвищення значимості та потреб тісних емоційних контактів з одночасним страхом відчуження, криза ідентичності тощо.

Дефініція «соціальна адаптація студентів-переселенців» визначається вченими як здатність особистості відповідати вимогам і нормам навчального закладу; як здатність розвиватися в новому для себе середовищі, реалізувати свої здібності й потреби, не вступаючи з цим середовищем у суперечності [3].

Термін «адаптація студентів-переселенців із зони АТО та АРК Крим до нового університетського середовища» трактується науковцями як здатність особистості до взаємодії з довкіллям (академічні групи, нові викладачі, нові навчальні програми та способи їхнього вивчення, групи за інтересами тощо) та самим собою [3]. Причому, на успішність цієї взаємодії буде впливати індивідуальна стратегія адаптації. О. Зав'ялова розрізняє в цьому плані активну та пасивну стратегію адаптації. Але увага вченої сфокусована на допомозі студентам-переселенцям саме у формуванні активної стратегії адаптації. На думку дослідниці, це сприятиме процесу реінтеграції внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища, налагодженню діалогу між різними групами студентів та процесам примирення на рівні студентських громад (термін «реінтеграція» в зарубіжній науковій літературі переважно означає інтеграцію при поверненні внутрішньо переміщених осіб до попереднього місця проживання) [4]. Все це можливе завдяки активній взаємодії зі студентами-переселенцями студентського самоврядування, яке виступає як частина університетського середовища, що захищає права та інтереси студентів на різних рівнях. Бо саме «студентське самоврядування, – як стверджує Ю. Кращенко, – може виступити дієвим засобом адаптації та реінтеграції внутрішньо переміщених осіб до освітнього середовища навчального закладу» [6, с. 91]. Тож роль студентського самоврядування в адаптації студентів-переселенців є дуже значною, унікальною за своєю суттю та механізмом реалізації. При цьому наявність програм і стратегій, у тому числі й міжнародних, що спрямовані на допомогу внутрішньо переміщеним особам, зокрема, студентам-переселенцям, мають спонукати останніх до активних дій з налагодженням свого побуту в широкому розумінні цього слова.

У контексті зазначеного варто вказати, що відсутність аналогій цього напрямку у світовій практиці дає підстави вважати роль студентського самоврядування в адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища в Україні педагогічним нововведенням.

Але дефініція «професійна адаптація» розглядається вченими як здатність внутрішньо переміщених осіб до взаємодії з професійним середовищем, яка є необхідним складником їхнього професійного становлення й розвитку.

Одними із центральних понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, є поняття «інтеграція» та «адаптація». Саме ці поняття викликають неабиякі дискусії. Неоднозначність у

використанні згаданих понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, учені пов'язують із специфікою мови. Так, і в англійській, і в українській мові обидва поняття можуть відноситись і до процесу, і до його результату. У цьому сенсі українська мова навіть має певні переваги, оскільки щодо результату можна використовувати такі слова, як «адаптованість» та «інтегрованість». Деякі дослідники також висловлюють важливі критичні зауваження та побоювання, що концепт «інтеграції» по відношенню до біженців, внутрішньо переміщених осіб та інших вимушених мігрантів є загальним і включає надто багато різних аспектів. Цим пояснюється відсутність загальноприйнятого визначення теорії чи моделі інтеграції іммігрантів (біженців).

Утім, з'ясувалося, що одним із ключових понять, які описують стан соціальних проблем внутрішньо переміщених осіб та рівень його розв'язання, є поняття «адаптація», точний зміст якого на сьогодні залишається до кінця не визначеним.

З'ясування суті досліджуваного явища дозволив теоретичний концепт, враховуючи при цьому:

філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості у перетворенні дійсності (М. Бердяєв, В. Біблер, М. Каган та інші);

культурологічні теорії, що стосуються питань формування особистості у соціумі (Ф. Баас, А. Кармін, Л. Коган, В. Леонтєва, Т. Парсонс, В. Розін та інші).

У ході дослідження з'ясувалося, що існує два теоретико-методологічні підходи (соціокультурний та ресурсний), які виходять за межі конкретної науки дослідження проблеми адаптації та представляють досить різні кути зору на те, чим є адаптація для внутрішньо переміщених осіб.

Виявлені відмінності в теоретико-методологічних підходах дозволили вченим констатувати наступне.

1. У рамках соціокультурного підходу сутність поняття «адаптація» розглядається, як:

а) подолання шоку від зміни звичного культурного оточення та необхідність пристосуватись до іншої культури;

б) «адаптація» по відношенню до внутрішньо переміщених осіб означає подолання психологічного стресу, викликаного фактом переміщення до нового місця проживання. Цей підхід приділяє увагу внутрішньому світу внутрішньо переміщених осіб.

2. Ресурсний підхід передбачає, насамперед:

а) отримання інформації щодо наявності та розташування в новому місці проживання ресурсів, які необхідні внутрішньо переміщеним особам для підтримки життєдіяльності. Отже, зазначений підхід приділяє більшу увагу зовнішнім атрибутам внутрішньої переміщеності.

Вивчення сутності поняття «адаптація» у психології, соціології й педагогіці уможливило твердження про те, що цей феномен пов'язаний не тільки з процесами пристосування людини до нових умов діяльності, а й із особистісним і професійним становленням індивіда, що ґрунтується на концепції персоналізації (А. Петровський) та належному часовому регламентуванні (фази – С. Клімов, стадії – Т. Зеєр, Т. Кудрявцева, Т. Левітан).

Установлено також, що існує зацікавленість окремих наук (філософії, педагогіки, психології, медицини, антропології) в контексті питань щодо адаптації внутрішньо переміщених осіб.

Попри те, що для кожної з названих наук у дослідженні адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища існують свої методологічні особливості, продиктовані предметом дослідження й фокусом дослідницького інтересу, можна підкреслити у зазначених підходах спільну особливість: соціокультурний і ресурсний, останній з яких можна назвати в широкому сенсі «економічним», не поширюються за межі тільки однієї наукової дисципліни.

Так, наприклад, педагогіка у пошуках відповіді на способи регулювання культурної, морально-етичної проблематики внутрішньо переміщених осіб, яка притаманна сучасній теорії і практиці виховання, де вкрай загострилась суперечка про ціннісні судження, звертається до методологічних основ сучасної філософії, а саме – комунікативної філософії – одного із найважливіших напрямків сучасної як західної філософської думки (К.О. Апел, В. Кульман, П. Ульріх та ін.), так і вітчизняної (М. Єрмоленко).

Звернення до комунікативної філософії репрезентує собою методологічний поворот від класичної парадигми філософії свідомості до посткласичної парадигми філософії комунікації, відкриваючи тим самим шлях до виховання етичних норм на основі принципу справедливості та досягнення взаєморозуміння.

Комунікативна філософія надає категорії «адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища» нового, етичного, інтерсуб'єктивного забарвлення поряд з такими етичними категоріями, як «відповідальність», «справедливість», «суверенність особистості», «обов'язок та сумління». І це стосується не тільки дослідників категорій комунікативної філософії, а й вивчення

аксіологічних категорій виховання, виявлення соціальних інститутів (серед яких визначено й університетське середовище), що сприяють ефективній адаптації особистості до середовища.

Апеляція до комунікативної теорії як методологічної основи проблематики нашого дослідження обумовлена ще й тематизацією у вимірах «життєвого світу» особистості внутрішньо переміщених осіб. У цьому понятті сутнісно розуміється також семантичний поділ світу на «наш» та «їхній», забезпечуючи горизонт виховання толерантності та порозуміння для «наших». Осі «своїх» та «чужих» утворюють множинність наявних життєвих світів, плюральність матеріальних інтерпретацій світу тими, хто перебуває на чужій території (у нашому випадку – це внутрішньо переміщені особи).

Із позиції аксіології виховання, життєвий світ, який інтерпретується особистістю на «свій» і «чужий» під час перебування на іншій території, дає людині потужний виховний заряд до адаптації, що полягає не лише в осягненні своїх традицій і звичаїв, а й у здійсненні взаєморозуміння. Останнє можна визначити поняттям посткласичної філософії – дискурсом. Дискурс – це спосіб діалогічно аргументованої перевірки спірних домагань значущості стверджувальних та нормативних висловлювань (а також дій) з метою досягнення універсального (тобто, значущого для всіх, хто здатний до розумної аргументації) консенсусу.

Враховуючи результати аналізу праць учених, нами узагальнено принципи, спрямовані на адаптацію внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища, а саме:

принцип гуманізму й демократизму в поєднанні з високою вимогливістю та повагою до особистості;

принцип суб'єкт-суб'єктного характеру виховних взаємин;

принцип інкультуралізму, що ґрунтується на діалозі між народами, культурами. Через діалог та за його допомогою здійснюється самовизначення культури, виявлення особистісних детермінант, самосвідомість і самоствердження особистості;

принцип диференціації та індивідуалізації тощо, – перелік можна продовжити.

**Висновки.** Проведений, хоча й не в повному обсязі, аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми дає підстави констатувати, що одними з головних ключових понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб, слід виокремити поняття «інтеграція», «реінтеграція» та «адаптація», останнє з яких означає складний процес поетапного входження внутрішньо переміщених осіб до умов університетського середовища. Цей принцип поліфункціональний і є необхідною умовою і засобом ідентифікації людини з фаховою діяльністю.

#### Список використаних джерел

1. Беляєва Н. Організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених студентів до університетського середовища / Н.Беляєва, О.Жданова-Неділько // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2016. Випуск 17. – С. 29–34.
2. Донских Т.П. Социально-психологическая адаптация студента-мигранта в новых социокультурных условиях / Т.П. Донских // Вестник Оренбургского гос. пед. ун-та. – 2010. – №12(118). – С. 167–172.
3. Дуб В.Г. Адаптація студентів-переселенців до вищого навчального закладу / В.Г. Дуб // Науковий вісник Херсонського державного університету, 2016. – Випуск 2. – Том 2. – С.36–40 (Серія «Психологічні науки»).
4. Завьялова Е. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е.Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – №6. – 28 с.
5. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Джерело доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>
6. Кращенко Ю. Умови адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування / Ю.Кращенко, Г.Сорокіна // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2016. Випуск 17. – С. 89–96.
7. Титар І.О. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця / І.О. Титар // Українській соціум, 2016. – №4(59). – С. 57–68.

Стаття надійшла до редакції 04. 09. 2017 р.

**BARDINOV A.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**BARDINOVA A.**

Main Territorial Department of Justice in the Poltava Region, Ukraine

### **A BRIEF CHARACTERIZATION OF KEY CONCEPTS THAT APPLY TO INTERNALLY DISPLACED PERSONS**

This article actualizes the problem of adaptation of internally displaced persons to the university environment.

The analysis of scientific sources from the mentioned problem has been conducted, which gave grounds to be named among the key concepts applied to internally displaced persons, such as "integration", "reintegration" and "adaptation", the latter of which means the complicated process of phased entry of internally displaced persons to the conditions of the university environment.

The principles of adaptation of internally displaced persons to the university environment are generalized, namely: the principle of humanism and democracy, combined with high demands and respect for the individual; principles of the subject-subjective nature of educational relationships; the principle of inculturation, based on dialogue between peoples and cultures. Through the dialogue and with it, the self-determination of culture, the identification of personal determinants, self-consciousness and self-affirmation of the individual are realized; the principle of differentiation and individualization.

**Key words:** *internally displaced persons, students-settlers, adaptation, integration, reintegration.*

УДК 37.091.4 "712"

**ІВАН БЕХ**

Інститут проблем виховання НАПН України

### **ВИХОВНИЙ ПРОЕКТ А. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ**

---

Розглядаються особливості виховної парадигми, характерної для педагогічної системи А.Макаренка, з точки зору сучасних наукових підходів, з'ясовуються об'єктивні чинники її ефективності.

**Ключові слова:** *А.С. Макаренко, особистість, виховання, гуманістична парадигма, духовна цінність*

А. Макаренко як творча особистість у сфері педагогіки, працюючи в умовах комуністичної ідеології, прагнув на практиці реалізувати її провідні постулати. Тому центральна тема його педагогічних устремлень і пошуків полягала у вихованні у вільному від експлуатації суспільстві нових людей, відданих справі комуністичної партії радянських патріотів, свідомих, умілих, активних борців за щастя народу.

У добре організованому, гордому своєю участю в діяльності народу колективі виховується «прекрасна людина, повна своєрідності, з яскравим особистим життям».

Універсальним засобом досягнення цієї вищої ідеї А. Макаренко вважав колектив і виховання через колектив. На його думку, кожен дитячий колектив є частиною радянського суспільства і пов'язаний з іншими колективами. Члени колективу об'єднуються не тільки спільною метою і спільною працею, а й організацією цієї праці, яку здійснюють певні органи управління і координування (рада колективу, відповідальні чергові, загальні збори). Така сутність виховної методології А. Макаренка.

Отже, виховним ідеалом А. Макаренка була високоморальна людина, патріот, громадянин. Планка піднята дуже високо. Чи реалізував її педагог? Апелювати у зв'язку з цим тільки до автора виховного проекту видається недостатньо переконливим, оскільки будь-який науковець при оцінюванні свого проекту неминує проявляє певний коефіцієнт суб'єктивності. До того ж, на той час у науці були відсутні валідний і надійний діагностичний інструментарій для зняття особистісних параметрів з людини. У такій

ситуації доцільно звернутися до філософії освіти та педагогіки, що сповідувалися в ту епоху, які й визначили професійний світогляд А. Макаренка.

Пануючий у філософській методології соціодетермінізм зводив розвиток особистості до зовнішньої ситуації. Саме особливості ситуації детермінують поведінку. Їй приписувався особливий тиск на особистість, якому вона не може протистояти. Вважалося, що саме характеристики ситуації дають імпульси до поведінки: вони актуалізують з необхідною інтенсивністю відповідне особистісне ставлення, зокрема, моральну позицію. Тому зусилля педагога повинні бути спрямовані на об'єктивний опис соціальних факторів і їхній аналіз у контексті того чи іншого виховного завдання. Головне при такому погляді – викликати позитивне емоційне переживання у вихованця щодо створюваного педагогом зовнішнього виховного простору, і цілі розвитку особистості будуть досягнуті. Очевидно, що саме така методологія викликала у США в кінці XIX і на початку XX століття масовий тип колоністського виховання.

Педагогіка епохи Просвітництва, а саме такою вона була за часів А. Макаренка, активно відповідала на бурхливі зміни в типі матеріального і соціального виробництва. Вона в цих умовах чітко стверджувала себе як практика масового навчання і виховання підростаючих поколінь, де навчання повинне було вирішувати завдання формування загальних і спеціальних здібностей, адекватних різним видам продуктивної діяльності, а виховання – завдання формування у індивіда соціально корисних якостей. Можна стверджувати, що сенс традиційної педагогіки був пов'язаний із масовою соціалізацією вікових груп. Навчали і виховували всіх, при цьому виховання розглядалося як приватна форма соціалізації. Однак сутність соціалізації пов'язується з провідним психологічним механізмом адаптації до соціуму, і в цьому її істотний недолік (якщо не порок) у справі перетворення індивіда на різнобічно розвинену особистість.

Соціалізація, яка так розумілася, на практиці реалізовувалася як соціальне виховання. Спираючись на самоврядування і колективну діяльність, замикаючись у межах малої групи, вихованець міг навчитися певною мірою дисциплінувати свої Его-пристрасті. Але не виключена в таких умовах можливість сліпого підпорядкування якійсь політичній партії.

Якими ж науковими засобами нині вирішується проблема ідеалу високоморальної, патріотичної, громадянсько досконалої особистості, запропонованого А. Макаренком? У зв'язку з цим нами створена і реалізується парадигма гуманістично спрямованого, розвиваючого виховання. Вона виходить із комунікативної природи особистості. Сутність такого виховання проявляється в процесі духовної взаємодії, діалогічного, спілкування, яке сприяє взаємному позитивному ставленню, суб'єкт-суб'єктних стосунків вихователів і вихованців, заснованих на взаємній рівності. Ця виховна парадигма спрямована на створення Я-духовного особистості.

З цієї точки зору насамперед передбачається інтерактивність обох сторін. Це означає спільну розумову (мисленнєву) діяльність, а не пасивне сприйняття певних духовних істин. По-іншому, гуманістично спрямоване розвивальне виховання – це спільне (вихователя і вихованця) вирішення задачі щодо придбання останнім сенсу певної духовної цінності (наприклад, милосердя, альтруїзму, справедливості, вірності, щирості, честі, гідності). Якщо ми будемо проголошувати готові духовні істини, не розгортаючи їх у процес становлення, це буде означати моралізаторство, а не науково організоване виховання.

Ці ідеї закладені нами у робочому понятті «інноваційна виховна технологія». Під останньою слід розуміти систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію виховання) і підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично орієнтованого змісту і організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підняття рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей. Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії «освіта» як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних родових здібностей, надбання людиною свого образу в часі історії і просторі культури. Тому на виховну сцену має вийти духовна здатність, якій у традиційній виховній теорії і практиці немає місця.

Переважає увага на оволодіння підростаючою особистістю моральними якостями або властивостями. За великим рахунком, нині широко вживане поняття «духовна цінність» повинне асоціюватися саме з духовною здатністю. Під останньою будемо розуміти єдність певного вищого етичного знання (поняття) способу, за допомогою якого воно набуває особистісний сенс. Причому, даний спосіб повинен базуватися на механізмах свідомого породження конкретною особистістю вищезгаданого сенсу як вищої духовної інстанції (напр., безумовної любові, благочестя і ін.).

На відміну від соціалізації, наша виховна парадигма ґрунтується на провідних вищих психологічних механізмах свідомості і особистісної самосвідомості (рефлексії) в їхній єдності. Звичайно, тут на перших етапах функціонують і механізми успадкування, навіювання, ідентифікації, але вони є допоміжними.

Тому, якщо процес соціалізації передбачає своїм результатом особистість морально дисциплінарного стилю поведінки, то наша парадигма виховує особистість духовну як суб'єкта вільного і відповідального вчинку, детермінованого певною духовною цінністю. Останній і є істинним показником духовного розвитку особистості, а не духовна цінність, замкнута у її внутрішньому світі.

Таким чином, навіть за використання творчого підходу до реалізації окреслених нами наукових положень, дозволяючи можливості виховної системи А. Макаренка об'єктивно обмежувалися вихованням адаптивного типу особистості, здатної ефективно виконувати роль соціального функціонера, але не особистості, яка була б готова змінити ті чи інші соціальні відносини, відстоюючи свої ідейні переконання.

Пропонована виховна парадигма заперечує традиційний спосіб постановки центральної мети, коли вона утримує в собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Ця мета повинна бути представлена зростаючій особистості в діалектичному вимірі, де виховні протиріччя будуть викликати оптимальну розумову активність, при якій вихованець займає свідому духовно-моральну позицію і буде її реалізувати в своїй поведінці і діяльності, в житті в цілому.

Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії: ти духовно недосконалий – ти духовно досконалий. Наголос на духовній недосконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь: у чому моя духовна недосконалість, що перешкоджає мені бути духовно досконалим? При такому зіткненні двох суперечливих внутрішніх позицій і формується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Поза дією цієї потребою виховний процес буде значно ускладненим.

Продуктивність парадигми гуманістично спрямованого, розвиваючого виховання, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральне повчання завжди має зв'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, в якій він перебуває. Саме індивідуальне життєве опредмечування духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання вихованцем власної духовної роботи. В ході останньої розуміння вихованцем себе в контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується осмисленням поведінкової позиції, в якій він перебуває. Таке духовне пізнання виступає занепокоєнням як істинним ставленням вихованця до власного життя.

Яке ж місце А. Макаренка в нашій виховній парадигмі? Він важливий як провісник нових ідей, якій задає напрямок і динаміку пошукової рефлексії, як людина, на чийх плечах стоять наступні покоління вчених, і саме тому їм підвладні нові творчі горизонти.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2017 р.

## ВЕНІ.

Institute for Education Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv

### EXECUTIVE A. MAKARENKO'S PROJECT IN THE CONTEXT OF THE MODERN HUMANISTIC PARADIGM

Peculiarities of the educational paradigm characteristic of A. Makarenko's pedagogical system are considered, from the point of view of modern scientific approaches, the objective factors of its effectiveness are found out. There is an opinion: if the process of socialization involves the result of the personality of a morally disciplined style of behavior, then the modern paradigm brings up the spiritual personality as the subject of a free and responsible act, determined by a certain spiritual value. The latter is the true indicator of the spiritual development of the individual, and not the spiritual value that is enclosed in its inner world.

It is argued that even for the use of a creative approach to the implementation of the author's outline of the scientific provisions, the educational system A. Makarenko objectively limited to the upbringing of an adaptive personality, able to effectively perform the role of social function, but not the person who would be ready to change those or other social relations, defending their ideological beliefs.

**Key words:** A. S. Makarenko, personality, upbringing, humanistic paradigm, spiritual value

УДК 314.151.3-054.73-057.875:364-787.522

**НАТАЛІЯ БЕЛЯЄВА**

**ЮЛІЯ БОЛОВАЦЬКА**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

## **АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена проблемі вимушеної міграції студентів-переселенців та їхньої адаптації до університетського середовища. У ході дослідження проаналізовано різні сторони підтримки внутрішньо переміщеної молоді та розглянуто найбільш результативні форми, методи і засоби виховної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу. З'ясовано, що залучення переселенців до системи виховної діяльності дозволяє їм відчувати себе потрібними в новій студентській спільноті, зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проєктів і програм.

***Ключові слова:** виховна діяльність, студенти-переселенці, адаптація, міграція, проблеми адаптації, університетське середовище, вищий навчальний заклад*

**Актуальність проблеми.** В умовах соціальної та економічної кризи в Україні похвалилася міграція: з'явилося чимало внутрішніх переселенців. Значна частка з них представлена студентами вищих навчальних закладів.

Адаптація молоді людини в університетському середовищі постає головною умовою її подальшої комфортної та успішної діяльності як в освітньому просторі вищої школи, так і поза ним – у суспільній та професійній діяльності [1]. Дієвим складником процесу адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища вважаємо систему виховної діяльності, котра дозволяє переселенцям відчувати себе потрібними в новій студентській спільноті, зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проєктів і програм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика адаптації переселенців, мігрантів, біженців висвітлюється у різних сферах наукових досліджень. Зокрема, психологи Г. Солдатова та Л. Шайгерова привертають увагу суспільства до психологічних проблем вимушених мігрантів та до усвідомлення необхідності створення і підтримки програм психологічної допомоги переселенцям і біженцям [2]. Проблему соціальної адаптації мігрантів досліджує В. Гриценко, особливості соціально-психологічної адаптації студентів-мігрантів у нових соціокультурних умовах аналізує Т. Донських [3].

Отож, актуальним є дослідження адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами виховної діяльності.

**Мета статті** – проаналізувати соціальні аспекти проблеми вимушеної міграції студентів-переселенців та висвітлити шляхи їхньої адаптації до університетського середовища Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у процесі виховної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ураховуючи актуальність міграційних процесів в Україні, сьогодні особливо гостро постала проблема адаптації студентів-переселенців як вразливої соціальної спільноти.

За даними Міністерства соціальної політики України, наразі понад 30 тис. осіб, змушених покинути територію постійного проживання, знайшли місце свого тимчасового перебування у містах і селах Полтавської області. В умовах нестабільної соціо-політичної ситуації у країні помітною є динаміка переміщення переселенців до нашого регіону. Зокрема, з початку загострення конфлікту ця динаміка є такою: станом на жовтень 2014 р. кількість внутрішньо переміщених осіб у Полтавській області складала близько 14 тис. осіб, грудень 2014р. – 20 тис. осіб, березень 2015 р – 26 тис. осіб, вересень 2015 р. – 29 тис. осіб, лютий 2016 р. – 31 тис. осіб).

У цілому, станом на 23 жовтня 2017 року, за даними структурних підрозділів соціального захисту населення обласних та Київської міської державних адміністрацій, взято на облік 1 604 059 переселенців, або 1 296 485 сімей з Донбасу і Криму [5].

Дослідники зазначають, що, порівняно з іншими областями, у Полтавській доволі непогані показники забезпечення внутрішньо переміщених осіб соціальною допомогою. Що стосується саме

категорії молодих переселенців студентського віку, то рівень доступності освіти у вищих навчальних закладах у регіоні один із найвищих. За два останні роки понад 200 студентів із зони конфлікту перевелися на бюджетну форму навчання у полтавські виші.

Загалом, як зазначає заступник Міністра освіти і науки Юрій Рашкевич, до різних закладів вищої освіти України у 2017 році зараховано 1550 студентів із неконтрольованих територій [6]

Для реалізації цілей у подоланні труднощів та активізації процесу адаптації переселенців до університетського середовища вважаємо за необхідне залучення їх до виховної діяльності. Адже сутністю сучасної концепції виховної діяльності є особистісно орієнтована модель вільного розвитку морально та фізично здорової людини, яка усвідомлює сенс і визначає мету власного життя, самостійно вирішує власні проблеми, долає перешкоди, що виникають під час оволодіння професією. Особистісно орієнтоване виховання у вищій педагогічній школі передбачає виявлення та розкриття можливостей студентів, самореалізацію і самоствердження.

За переконанням Ю.М. Лагусєва, виховна діяльність, орієнтована на особистість, має кілька джерел мети: соціальне замовлення, що виражається в об'єктивних тенденціях розвитку суспільства і культури та свідомих запитах громадян, його можна визначити як перше джерело; суб'єкт особливості соціальної реальності, що має самостійну цінність і є вихованцем, – друге джерело мети; вихователь (педагог, учитель, менеджер) як носій сутності найбільш активно реалізує здатність до розвитку іншої особистості і є третім джерелом мети [4, с. 67].

Особистісний підхід у вихованні, за І. Бехом, включає в себе [1, с. 17]:

постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей особистості, зокрема, темпераменту, рис характеру, поглядів, звичок;

діагностику та коректування рівня вихованості особистісних якостей – таких, як світогляд, мотивація, інтереси, спрямованість особистості, життєві плани;

формування потреби у виробленні тієї чи іншої якості;

залучення особистості до активної пізнавальної діяльності, що передбачає оволодіння знаннями про сутність якості, яка формується, способи її прояву та вироблення відповідних почуттів та переконань;

максимальне опертя на власну активність особистості;

виявлення та подолання причин, що перешкоджають досягненню мети особистісно орієнтованого виховання;

оперативну зміну обраної методики на іншу тактику виховання, якщо та не дає бажаних результатів; розвиток здібностей до моменту виникнення вольових зусиль, що сприятимуть подоланню труднощів, пов'язаних із дотриманням норм поведінки.

До організаційних форм виховної діяльності відносять:

– фронтальні (тематичний вечір, огляд, конкурс, фестиваль, гра, свято, агітбригада, ярмарок, концерт, церемонія нагородження, бал та ін.);

– групові (гуртки, творчі (мистецькі) колективи, клуби за інтересами, студентські об'єднання, творчі команди студентів та ін.);

– індивідуальні (підготовка студента до участі в конкурсі (заході), проведення індивідуальних репетицій, виконання студентом доручень у колективній творчій справі).

Нами був проведений аналіз виховного супроводу досліджуваної категорії молоді на рівні Полтавської області та у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Усі види підтримки внутрішньо переміщених осіб – соціальна, психологічна, адаптаційна – реалізуються відповідно до Комплексної державної програми щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції до інших регіонів України, на період до 2017 року.

Як показав аналіз, у обласному центрі та в районах упродовж 2017 року для молодих громадян зrealізовано ряд виховних, культурно-мистецьких та національно-патріотичних заходів, до яких залучались внутрішньо переміщені особи. Серед таких: II Всеукраїнський (XIII Всеукраїнський) конкурс учнівської та студентської творчості «Змагаймося за нове життя!»; тематичний брейн-ринг для підлітків Профілактичного громадського центру «LightHouse»; VI регіональний етап Всеукраїнського проекту «Зимова Студреспубліка»; інтерактивний тренінг на тему толерантного ставлення до людей, що живуть з ВІЛ «Поруч з тобою»; дитячий дрес-код «Модне читання»; театралізована книжкова виставка-«рандеву» та інші.

У звітному періоді 2017 року в рамках проекту Полтавської обласної універсальної наукової бібліотеки імені І.П. Котляревського «Пліч-о-пліч», який має на меті соціалізацію дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб у місцеву громаду та їхню підтримку, в школі корисного дозвілля «Вулик»



було проведено 8 занять за інтересами для 106 осіб; також у бібліотеці функціонує клуб «Антистрес» для дорослих, у якому було проведено 13 майстер-класів з народної творчості, різних видів рукоділля тощо. Внутрішньо переміщені студенти брали активну участь у обласних урочистостях до Дня прапора і Дня Незалежності України та залучені до проведення заходу «Блок пост «Пам'ять», присвяченого вшануванню пам'яті загиблих у 2014 році під Іловайськом воїнів.

Для організації виховного процесу з молоддю, і зокрема, з внутрішньо переміщеними студентами, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка створена інфраструктура, до складу якої входять наступні суб'єкти виховної діяльності: ректор та ректорат, проректор із виховної роботи, професорсько-викладацький колектив, органи студентського самоврядування, заступники деканів із виховної роботи, культорганізатори факультетів, куратори академічних груп, колективи художньої самодіяльності, творчі команди факультетів. Стан та перспективи розвитку виховної діяльності є предметом систематичного обговорення на засіданнях кафедр, рад факультетів, рад з організації виховної діяльності, вчених рад вишів.

Адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища здійснюється системно, через залучення переселенців до різних форм виховної діяльності: участь у гуртках, колективах художньої самодіяльності, відвідування університетських музеїв, пам'ятних місць, мистецьких програм, участь у заходах щодо відзначення державних свят, зустрічі з бійцями АТО, залучення до волонтерської роботи, співпраця з представниками державної влади та місцевого самоврядування.

Студенти-переселенці були залучені до організації міських проектів та програм: благодійного студентського балу «Допомогти так легко», церемонії нагородження переможців конкурсу «Молодь року», соціально-просвітницького заходу «Врятуй життя ближнього», благодійного пішо-квесту «25 кроків незалежності» та ін. Переселенці, що навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, є активними учасниками органів студентського самоврядування, творчих груп, мистецьких колективів.

Залучення внутрішньо переміщених осіб до арсеналу різних форм виховної діяльності сприяє подоланню перешкод, з якими стикаються переселенці. У ході дослідження й проведеного анкетування нами було виокремлено дві ключові групи таких труднощів, зокрема:

– навчально-організаційні труднощі – виникають при організації навчально-виховного процесу у виші та організації життя студента поза межами університету. Сюди можемо віднести складність освоєння нового оточення, відсутність навичок самостійної роботи, незнання своїх прав, пропуски занять, надання переваги вирішенню побутових, матеріальних, соціальних, економічних проблем над навчанням, проблеми з поселенням в гуртожитки, нові навчальні дисципліни, відсутність матеріально-технічної бази й умов для навчання та життя, проблеми з гуртожитками, зі стипендіями і фінансуванням, проблему зарахування тимчасово переміщених осіб на вільні бюджетні місця, необхідність визначення та ліквідації академічної різниці, перезарахування раніше складених предметів, неможливість отримання оригіналів документів із попереднього місця навчання;

– психологічні труднощі, які проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появи почуття неповноцінності та ізольованості у стосунках із одногрупниками, викладачами, труднощі, пов'язані з мовними особливостями; а в поведінці в цілому спостерігається надмірна сором'язливість, закритість, прояв негативізму до «чужих»; у зниженні успішності, відсутній мотивації до навчання, недостатній увазі й зосередженості на заняттях, ускладненнях у процесі сприйняття й осмислення студентами матеріалу, який вивчається; скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання, школи. Внаслідок цих проявів розвиваються адаптаційний стрес, непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

У цих обставинах ефективним засобом адаптації внутрішньо переміщених осіб до виховного середовища університету вважаємо виховну діяльність, яка дозволяє переселенцям відчувати себе потрібними в новій студентській спільноті, зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем та подолати труднощі, що пов'язані з вимушеними міграційними процесами в Україні.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Перспективною в межах обраної теми є розробка Радою з організації виховної діяльності та психологічною службою університету комплексу заходів, спрямованих на активізацію процесу адаптації студентів-переселенців.

#### Список використаних джерел

1. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посіб. / [За заг. ред. Т.Ю. Осипової]. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.

2. Все про адаптацію : спец. вип. газ. «Психолог». – 2004. – № 25–26 (121–122). – 120 с.
3. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В.В. Докучаєва – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
4. Лагусев Ю. М. Воспитательный процесс в туристском профессиональном образовании [Текст] : монография. / Ю. М. Лагусев; Рос. междунар. акад. туризма. – М. : Советский спорт, 2000. – 267 с.
5. Обліковано 1 604 059 переселенців – Новини Мінсоцполітики. // [Електронний ресурс ]. Режим доступу до дж.: <http://www.msp.gov.ua/news/14179.html>
6. У 2017 році до українських ВНЗ вступило 1550 студентів з тимчасово непідконтрольних та окупованих територій // [Електронний ресурс ]. – Режим доступу до дж.: <http://mtot.gov.ua/u-2017-rotsi-do-ukrayinskyh-vnz-vstupilo-1550-studentiv-z-tymchasovo-nepidkontrolnyh-ta-okupovanyh-terytorij/>

Стаття надійшла до редакції 14.10.2017 р.

**BELYAEVA N., BOLOVATSKA Y.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### **THE INTERNALLY MIGRANT STUDENTS' ADAPTATION TO THE ENVIRONMENT OF UNIVERSITY BY MEANS OF TRAINING ACTIVITIES**

The article deals with the problem of the internally migrant students' adaptation to the environment of university by means of training activities. The various aspects of support for internally displaced youth have been analyzed in the article. The most effective forms, methods and means of educational activity in higher educational institutions are considered. The authors underline in the article that the Students involved in educational activities feel comfortable in the new student community and realizing themselves in their own projects and programs.

Involvement of internally displaced persons in the arsenal of various forms of educational activities helps to overcome the obstacles encountered by settlers. In the course of the research and the questionnaire survey, we identified two key groups of such difficulties, in particular: the educational and organizational difficulties that arise when organizing the educational process in higher education and organizing the life of a student outside the university; psychological difficulties that manifest themselves in increasing the rate of emotional excitement, anxiety, neuroticism; reducing communicability, emotional stability, self-control, etc.

An effective means of adapting internally displaced persons to the university's educational environment is educational activity that allows the settler to feel fit in the new student community, make a personal contribution to solving social problems and overcome the difficulties associated with forced migration processes in Ukraine.

**Keywords:** *social and psychological adaptation, internally migrant student, university environment, education activity, training activity, higher educational institutions.*

УДК 374:621.3

**ОЛЕКСАНДР БІЛИК**

Коледж Кременчуцького Національного університету імені М. Остроградського

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ**

У статті охарактеризовано основні складники процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків при вивченні електротехнічних дисциплін. Розглянуто моделі процесу навчання фахівців у галузі електротехніки та електроніки, а також різних спеціалістів технічного профілю, узагальнено складові цих моделей, сконструйована комплексна модель методичної системи навчання електротехнічних дисциплін, спрямована на формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків. Побудована структурно-функціональна модель означеного процесу, яка об'єднує три блоки: методологічно-цільовий, технологічний, діагностико-корегувальний.

***Ключові слова:** самоосвітня компетентність, майбутній технік-електрик, освіта, модель, діяльність*

**Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасні динамічні зміни технологій, машин, інформації вказують на те, що дати знання студентів навіть у найкращому технічному коледжі на все життя – неможливо. Якщо технік-електрик не буде самостійно, постійно і системно оволодівати новими професійними знаннями, які вимагає сучасне виробництво, то скоро він стане функціонально недієздатним і, як наслідок, не буде конкурентоспроможним на ринку праці. Тому виникає нагальна потреба вироблення у студентів технічних коледжів умінь працювати із сучасними джерелами знань, здатностей інтенсивно та ґрунтовно розвивати свій інтелектуальний потенціал. Мова йде про цілеспрямоване формування самоосвітньої компетентності випускників технікумів і коледжів як освітнього результату, що визначений галузевими стандартами вищої освіти стосовно підготовки молодших спеціалістів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Теоретичні і методичні аспекти формування самоосвітньої компетентності досліджувалися такими вченими, як І. Барсуков, Н. Бібік, Н. Бухлова, Л. Ващенко, С. Єлканов, І. Зимня, В. Корвяков, М. Косенко, Н. Кубракова, О. Локшина, Г. Марковець, О. Найн, І. Наумченко, Н. Сидорчук, Г. Серіков, В. Скарнар, Р. Скульський, О. Фоміна, В. Шпак та ін.

Водночас виявлено, що більшість вищезгаданих досліджень присвячено формуванню самоосвітньої компетентності викладачів, економістів, державних службовців, спеціалістів сфери туризму, військової галузі та деяких інших сфер, однак поза увагою вчених залишилися наукові аспекти формування самоосвітньої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців середньої ланки із технічних спеціальностей, а саме, техніків-технологів, техніків-електриків, техніків-механіків та ін.

Основною **метою** нашої статті є обґрунтування та побудова структурно-функціональної моделі процесу формування самоосвітньої компетентності студентів технічних коледжів. Побудова такої моделі потребує чіткого визначення основних її елементів та їхніх функцій з метою покращення якості підготовки фахівців. Крім того, сьогодення професійно-технічної освіти пов'язане з активним упровадженням у педагогічний процес нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. За вимогами цієї методології, самоосвітня компетентність є тією ключовою здатністю, яка забезпечує «навчання впродовж життя». Зважаючи на ці позиції, проблема формування самоосвітньої компетентності, моделювання цього процесу для глибшого вивчення її структурно-функціональних особливостей нині є актуальною науковою задачею.

**Виклад основного матеріалу.** Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі професійної підготовки сформована за результатами аналізу психолого-педагогічних і методичних праць, педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів технічних спеціальностей. Вдосконалена методика, визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов дали змогу розробити структурно-функціональну модель процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків у процесі професійної підготовки.

Моделі формування самоосвітньої компетентності фахівців різних предметних галузей та рівнів підготовки розглядали науковці С. І. Касіянець, Д. А. Костюк, І. А. Мося, В. А. Петрук, Ю. Ю. Прищупа, О. Г. Федоренко та ін. Формуванню самоосвітньої компетентності засобами комплексної системи організації самостійної роботи студентів присвятила своє дослідження М. І. Поднебесова [1]. Аналіз розглянутих методичних моделей навчання, спрямованих на формування самоосвітньої компетентності, показав, що у всіх моделях так або інакше підкреслюється власна активність учнів, рефлексивна складова їхньої діяльності, а також педагогічні технології проблемного та проектного спрямування.

Моделі процесу навчання підготовки майбутніх фахівців у галузі електротехніки та електроніки, а також різних спеціалістів технічного профілю, запропоновані науковцями Д. Д. Дондоковим [2], О. І. Федоренко [3], А. В. Литвин [4] та ін.

Всі ці моделі орієнтовані на підвищення ефективності навчання та на рівні конкретних методичних прийомів певною мірою перетинаються. Але акцент у них зроблений на тому або іншому виді педагогічної діяльності. Тому доцільно сконструювати комплексну модель методичної системи навчання електротехнічних дисциплін, спрямовану на формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків (рис. 1).

У структурі запропонованої моделі виділено три блоки: методологічно-цільовий, технологічний, діагностико-корегувальний, що виконують безпосередні функції у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків та мають між собою причинно-наслідкові зв'язки.

До методологічно-цільового блоку моделі входить соціальне замовлення на професійно-компетентних техніків-електриків, здатних до продуктивної самоосвітньої діяльності.

Метою методичної системи є забезпечення цілеспрямованого формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків як складної, комплексної характеристики особистості, що виражається у наявності пізнавальних мотивів, продуктивних самоосвітніх знань, умінь і навичок, усвідомлення необхідності підвищення свого професійного рівня впродовж життя, саморозвитку й самоосвітньої діяльності, готовності і здатності особистості ефективно здійснювати самоосвітню діяльність у своїй професійній діяльності, що, в свою чергу, підпорядковується сучасним кваліфікаційним вимогам до професійної компетентності майбутніх техніків-електриків.

До складу першого блоку входять методологічні підходи, а саме: компетентнісний, системний, діяльнісний. Діяльнісний підхід стосовно формування самоосвітньої компетентності передбачає формування мотивації майбутніх техніків-електриків, умінь вчитися, усвідомлювати навчальні завдання, залучення студентів до самоосвітньої діяльності, формування здатностей здійснювати самоосвіту та самовиховання. Крім того, методична система набуває повного завершеного характеру – від мети діяльності до кінцевого результату. Засновниками цього підходу вважаються О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський.

Компетентнісний підхід, прихильниками якого є А. В. Хуторський, І. А. Зимня, А. О. Вербицький, передбачає орієнтування навчального процесу на міждисциплінарність та інтегрованість дисциплін, дозволяє розглянути знання, уміння та навички як сукупність компетентностей, що формуються особистістю у процесі самостійної діяльності. Використання цього підходу сприяє оновленню змісту дисциплін, посилює професійну орієнтацію циклів гуманітарної та природничо-наукової підготовки, створює умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість студента, забезпечує спроможність випускника коледжу відповідати новим запитам ринку праці.

Застосування системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле методичних напрямів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків та створює можливість побудови моделі системи методичної системи досліджуваного процесу. Крім того, застосування цього підходу до процесу формування самоосвітньої компетентності надає можливість вивчати цю здатність особистості як комплексну характеристику, що має певну структуру. У блоці також визначені структурні компоненти самоосвітньої компетентності (знаннєвий, рефлексивний, діяльнісний, дослідницький).

Методична система формування самоосвітньої компетентності повинна відповідати загальнодидактичним принципам навчання, які мають найважливіше значення у зв'язку з особливостями навчально-виховного процесу, спрямованого на формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків.

Принцип активності й самостійності у навчанні впливає з важливої закономірності пізнавальної діяльності людини: знання – це результат самостійної розумової праці особистості. Для реалізації принципу активності з метою формування самоосвітньої компетентності у студентів коледжів викладачу доцільно:

завжди використовувати альтернативні підходи, позиції і точки зору щодо будь-якого суттєвого питання;



Рис. 1. Модель формування самоосвітньої компетентності у процесі навчання студентів коледжів електротехнічних спеціальностей

спонукати гіпотези студентів, працювати з їхніми версіями як з особистісним змістом освіти;  
робити паузи і пропонувати студентам проаналізувати їхню діяльність;  
гармонійно поєднувати навчально-пізнавальну та науково-дослідну діяльності студентів.

Принцип свідомості навчання базується на постулаті, що знання передати не можна. Свідоме учіння реалізується за допомогою:

створення умов для самостійної пізнавальної діяльності студентів і свідомого застосування навичок та вмінь їхньої інтелектуальної праці;

моделювання ситуацій, під час яких студенти, завдяки напруженій розумовій роботі, краще розуміють сутність явища, що вивчається. При цьому доцільно застосовувати сучасні інформаційні технології навчання та педагогічні програмні засоби;

забезпечення органічної єдності теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців.

Принцип неперервності впливає з того, що навчання й виховання є багатограним і багатофакторним процесом, який не обмежується ні часовими, ні віковими рамками; соціальне і природне середовище, діяльність особистості так чи інакше впливають на формування певних якостей; процес навчання – важливий чинник розвитку й виховання як через зміст навчального матеріалу, так і через організацію діяльності [5]. Провідним у процесі реалізації принципу неперервності є:

наступність між вивченням усіх фахових дисциплін на рівні методології, змісту й методики;

раціональне та гнучке використання сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

орієнтованість навчання на розвиток особистості майбутнього фахівця.

Принцип професійної спрямованості навчання передбачає вивчення тих предметів, які стосуються обраної професії [6]. Застосування цього принципу створює передумови для стимулювання і розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів, свідомого засвоєння ними змісту навчального матеріалу, підкріплення позитивних мотивів навчання. Для реалізації принципу професійної спрямованості навчання з метою формування самоосвітньої компетентності у майбутніх техніків-електриків викладачеві необхідно:

впроваджувати в зміст навчання професійно-значущих умінь та видів діяльності;

враховувати міжпредметні зв'язки при доборі змісту навчального матеріалу;

сприяти формуванню професійної самоосвідомості та професійної культури.

Зазначені дидактичні принципи взаємопов'язані, реалізація кожного з них не окремо, а в цілому може призвести до певного підвищення як ефективності навчання, так і рівнів сформованості самоосвітньої компетентності.

Технологічний блок моделі відображає процес формування самоосвітньої компетентності як спеціально організовану технологію, що дозволяє створювати педагогічні ситуації, які вимагають від студентів активності у набутті знань, методів та засобів самоосвітньої діяльності, цілеспрямовано розвивати свідоме відношення до самоосвітньої компетентності, рефлексивне оцінювання самоосвітніх досягнень, враховуючи при цьому вимоги, які ставить сучасне суспільство перед фахівцем з галузі електротехніки. Навчальна діяльність направлена на формування самоосвітньої компетентності повинна містити в собі, перш за все, позитивну мотивацію на роботу в області самоосвіти в сучасних умовах інформатизації освіти та суспільства в цілому. Будь-яка творча діяльність неможлива без репродуктивної діяльності, тому обов'язковою умовою є формування системи знань, теорій тощо, які дають можливість оволодіти предметами чи явищами об'єктивного світу, зрозуміти їх сутність, визначити властивості об'єктів та ін. Репродуктивна діяльність пов'язана з актуалізацією раніше засвоєних знань для вирішення завдань певного типу чи виконання дій в знайомих умовах, за вже відомим алгоритмом. Для розв'язування професійних завдань майбутній технік повинен мати високий рівень професійної підготовки та володіти ґрунтовною фундаментальною науковою і практичною підготовкою, а також уміти застосовувати набуті знання на практиці з безперервним їх оновлюванням.

З метою формування самоосвітньої компетентності навчальна діяльність розглядається як система процесів розв'язання певних завдань та самоосвітньої діяльності. Процес діяльності розпочинається з постановки основної мети та уточнення цілей. Наступним етапом є обрання та відпрацювання плану, схеми дій, використовуючи при цьому певні форми, методи, засоби та прийоми, порівнюючи хід й проміжні результати з поставленою метою для внесення корективів. Завершальним етапом є оцінюючий контроль, що дозволить визначити результати та рівень засвоєння знань і самостійної діяльності.

У процесі організації самостійної діяльності студентів при вивченні будь-якої технічної дисципліни необхідно поєднувати діяльності репродуктивного, конструкторського, творчого та контрольного типів, впроваджуючи їх у навчальний процес послідовно, що має сприяти формуванню у студентів більш

глибоких знань з відповідної дисципліни, загальнонаукових та професійних умінь та навичок, а також, безумовно, самоосвітньої компетентності.

Діагностико-корегувальний блок моделі відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів системного формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків, а саме: засоби контролю (тестування, самостійна робота дослідницького типу, захист проектів тощо); критерії сформованості самоосвітньої компетентності (особистісно-орієнтований, змістовно-когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивний); рівні сформованості самоосвітньої компетентності (репродуктивний, продуктивний, пошуковий, дослідницький) та результат (підвищення рівня сформованості самоосвітньої компетентності студентів).

Репродуктивний рівень сформованості самоосвітньої компетентності характеризується відсутністю у студента потреби до самоосвіти, низьким рівнем внутрішньої мотивації або існуванням зовнішньої мотивації стосовно самоосвітньої компетентності. Студент з репродуктивним рівнем самоосвітньої компетентності пасивно відноситься до навчання в цілому, а також до самостійної роботи, виконуючи мінімальний її обсяг й тільки під керівництвом викладача.

Продуктивний рівень сформованості самоосвітньої компетентності характеризується розумінням необхідності та цінності самоосвіти, але має недостатньо високий рівень мотивації, як правило – зовнішній. Студент із продуктивним рівнем сформованості самоосвітньої компетентності має досить сформовану базу загальноосвітніх та професійних знань та комплекс знань про способи самостійної діяльності, але в нього не досить розвинута здатність її організації та планування.

Пошуковий рівень сформованості самоосвітньої компетентності характеризується присутністю внутрішньої та зовнішньої мотивації. Студент із даним рівнем має досить міцну базу загальноосвітніх та професійних знань, але здатність до організації та планування власної самостійної діяльності у нього розвинута частково.

Дослідницький рівень сформованості самоосвітньої компетентності характеризується присутністю у студента внутрішньої мотивації та потреби до самоосвіти, міцної системи знань з загальноосвітніх та професійних дисциплін, знань та навичок самоосвітньої діяльності. Студент здатен ставити цілі, визначати, планувати та організовувати свою власну самоосвітню діяльність. Значний обсяг самостійної роботи студент виконує без керівництва викладача за результатами своєї діяльності. Студент здатен самостійно контролювати свою самоосвітню діяльність, аналізувати та корегувати її, критично ставитись до себе та адекватно сприймати сторонню критику.

Розробляючи методику формування самоосвітньої компетентності студентів коледжів та технікумів електротехнічних спеціальностей за наведеною моделлю необхідно більш детально розглядати її змістовну частину.

**Висновки та перспективи дослідження.** Побудова моделі методичної системи формування самоосвітньої компетентності потребує чіткого визначення основних її елементів та їхніх функцій з метою покращення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців-електриків у технічних коледжах та технікумах.

Модель методичної системи формування самоосвітньої компетентності майбутніх молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі професійної підготовки сформована за результатами аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів технічних спеціальностей.

#### Список використаних джерел

1. Поднебесова М. И. Формирование самообразовательной компетентности средствами комплексной системы организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] // Наука и образование: научное издание МГТУ им.Н.Э.Баумана. - 2013. - № 7 -- Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5356/>
2. Дондоков Д.Д. Преподавание электротехники в условиях межпредметной связи с физикой II Теория и методика обучения естественно-математическим дисциплинам / Д.Д. Дондоков // Вестник БГУ.Серия 8:(б) -Улан-Удэ Изд-во БГУ,2005. - Вип.2.- С 108-115.
3. Федоренко О.І. Модель процесу навчання у вищій школі [Електронний ресурс] . - Режим доступу [library.uira.edu.ua/library/Left\\_menu/.../Федоренко.doc](http://library.uira.edu.ua/library/Left_menu/.../Федоренко.doc)
4. Литвин А. В. Проблема наступності у навчанні в закладах професійної освіти (інтегративний аспект) / А.В. Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 1. - С. 93-97

5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005.- 486 с.
6. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2017 р.

**BILYK O.**

College of Mykhailo Ostrohradskyi national university, Kremenchug, Ukraine

### **MODEL OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE TECHNICIANS ELECTRICIANS**

The article describes the main components of the process of future technicians' and electricians' self-educational competence formation in the study of electrical engineering disciplines; the model of educative process, experts in the field of electrical and electronics engineering, and various technical specialists were considered, aspects of these models are generalized, an integrated model of methodological system of teaching electrical engineering disciplines, which focuses on the formation of self-educational competence of future technicians and electricians is created. Constructed structural-functional model of the defined process integrates three blocks: methodologically-target, technological, diagnostic-corrective; methodological approaches: competence, system, active; structural components: knowledge, reflection, activity and research. The formation of self-educational competence is seen as a set of basic principles: professional direction, continuity, awareness, activity and independence. The competence approach is considered in the article as a new educational concept which provides the orientation of educative process on interdisciplinarity and the integration of disciplines and at the same time knowledge and skills are considered as a set of competences that are formed and manifested in the student's activity during the process of self-training.

Four levels of self-educational competence formation are presented: reproductive, productive, search and research.

*Key words: self-educational competence, future technician electrician, model, activity.*

УДК 378.016:[373.5.016:54]

**ОЛЕГ БЛАЖКО**

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

### **СПЕЦКУРС «МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ З ХІМІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ» ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ**

У статті розглядається проблема підготовки майбутнього вчителя хімії до реалізації допрофільної підготовки учнів основної школи. Визначено зміст та структуру спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» як складової професійної підготовки майбутнього вчителя хімії. Розкрито мету та завдання вивчення спецкурсу, охарактеризовано основні знання та уміння, якими мають оволодіти студенти під час його вивчення. Наведено тематичний план викладання спецкурсу, висвітлено тематику практичних занять, індивідуальних навчально-дослідних завдань та завдань для педагогічної практики.

*Ключові слова: вища школа, підготовка майбутнього вчителя хімії, спецкурс, допрофільна підготовка учнів основної школи*

**Постановка проблеми.** Впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах профільного навчання ставить перед вищою педагогічною освітою завдання модернізації змісту підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних потреб загальноосвітньої школи. Оскільки впровадження профільного навчання передбачає здійснення й допрофільної підготовки учнів основної школи з метою їх професійної орієнтації, формування інтересу до певного профілю, сприяння у виборі напряму профільного навчання у старшій школі, завдання вищого навчального закладу полягає у формуванні в майбутніх учителів хімії знань, умінь та навичок проведення курсів за вибором, а також інформаційної та профорієнтаційної роботи.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що загальнотеоретичні положення щодо організації допрофільної підготовки учнів основної школи зазначені у нормативних документах Міністерства освіти і науки України [3, 4] та розкриваються у роботах вітчизняних учених В.І. Кизенка [1], Т.К. Полонської [5] тощо.

Проте проблемі підготовки майбутнього вчителя до реалізації допрофільної підготовки учнів основної школи не приділено належної уваги. У науковій літературі існують лише дослідження пов'язані з підготовкою майбутнього вчителя іноземної мови [2] та фізики [6] до зазначеного виду діяльності.

**Мета** статті полягає у розкритті змісту та структури спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» як складової професійної підготовки майбутнього вчителя хімії.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні основною формою підготовки майбутнього вчителя хімії до реалізації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи було обрано спецкурс. Це пов'язано з тим, що спецкурс – як форма навчання у вищій школі спрямована на оволодіння студентами старших курсів вищкоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки і дозволяє забезпечити формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок [7, с.147]. Під час викладання матеріалу спецкурсу висвітлюються новітні досягнення і актуальні завдання певної науки. Детально і глибоко розкриваються ті розділи і питання, які мають найбільший науковий інтерес і є актуальними або слабо висвітленими в науковій літературі, а також ті, які особливо складні для студентів. Важливим є взаємозв'язок спецкурсу із загальним курсом, а також із суміжними дисциплінами.

Перевага спецкурсів полягає в тому, що вони, як правило, дозволяють систематизувати і поглибити знання з однієї або кількох дисциплін і мають прикладний характер, тим самим формуючи у студентів конкретні уміння, необхідні їм в майбутній професійній діяльності.

Проблема створення методичних спецкурсів та спецпрактикумів при підготовці майбутнього вчителя хімії розкривається у дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців: Бурчак Л.В. (підготовка майбутнього вчителя хімії до дослідницької діяльності), Івахи Т.С. (позакласна робота з хімії), Криворучко А.В. (сучасні форми та методи оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії), Прибори Н.А. (техніка і методика шкільного хімічного експерименту), Стрижак С.В. (організація наукової роботи школярів хіміко-біологічного профілю) та ін.

З метою забезпечення майбутніх учителів хімії відповідними знаннями, уміннями і навичками для реалізації допрофільної підготовки школярів нами було розроблено спецкурс «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи».

Метою вивчення вищезазначеного спецкурсу є формування у майбутніх учителів хімії системи знань про допрофільну підготовку учнів основної школи та особливості реалізації складових допрофільної підготовки (курсів за вибором, інформаційної роботи, профорієнтаційної роботи) тощо.

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» є:

- формування в студентів системи знань про структуру та особливості організації допрофільної підготовки учнів основної школи;
- формування системи знань про курси за вибором з хімії як одного із компонентів допрофільної підготовки;

формування умінь розробляти програми курсів за вибором з хімії, тематичне та поурочне планування, навчально-методичне забезпечення курсу;

формувати уміння студентів проводити різні види навчальних занять під час викладання курсів за вибором та оцінювати результати навчальної діяльності учнів.

Після вивчення спецкурсу студенти повинні:

знати:

нормативні документи, які регламентують допрофільну підготовку учнів основної школи;

мету, завдання, принципи, сутність допрофільної підготовки та форми її реалізації;

визначення, завдання, функції курсів за вибором та їх класифікацію;

вимоги до курсів за вибором з хімії;

послідовність розробки програм курсів за вибором з хімії та її структурні компоненти;

форми атестації випускників основної школи в межах допрофільної підготовки, їх якісну та кількісну характеристику;

основні завдання інформаційної роботи на етапі допрофільної підготовки;

сутність профільної орієнтації учнів, її основні завдання та етапи;

критерії оцінки готовності учнів до вибору профілю навчання у старшій школі.

вміти:

розробляти програми курсів за вибором з хімії;  
 проводити рецензування та експертизу навчальних програм курсів за вибором;  
 розробляти тематичне, календарне та поурочне планування вивчення курсу за вибором з хімії;  
 розробляти навчально-методичний комплект з курсу за вибором з хімії;  
 проводити навчальні заняття курсів за вибором з хімії;  
 проводити атестацію випускників основної школи в межах допрофільної підготовки та давати кількісну та якісну характеристику результатів атестації;  
 розробляти освітню карту та проводити інформаційну роботу з учнями та батьками;  
 проводити профільну орієнтацію учнів до вибору профілю навчання у старшій школі;  
 проводити психологічне дослідження учнів, щодо їх готовності до вибору профілю навчання у профільній школі.

Змістовий компонент спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» складається з п'яти тем.

Тема 1. Теоретичні основи допрофільної підготовки учнів основної школи.

Поняття про профільне навчання і допрофільну підготовку учнів основної школи. Мета, завдання і сутність допрофільної підготовки. Форми реалізації допрофільної підготовки учнів основної школи: поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі; курси за вибором; профільна орієнтація; інформаційна робота. Основні напрями організації допрофільної підготовки. Основні принципи допрофільної підготовки. Моделі допрофільної підготовки. Орієнтовна структура навчального плану допрофільної підготовки. Організаційні моделі здійснення допрофільної підготовки. Допрофільна підготовка в межах одного загальноосвітнього навчального закладу. Допрофільна підготовка в рамках мережі загальноосвітніх навчальних закладів. Умови реалізації допрофільної підготовки.

Тема 2. Курси за вибором як основна складова реалізації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи.

Курс за вибором як форма організації допрофільної підготовки учнів основної школи. Функції курсів за вибором на етапі допрофільної підготовки. Види курсів за вибором (за різними авторами): предметні, міжпредметні (Кизенко В., Дубковецька Г.); загальноорієнтаційні, предметно-орієнтаційні та міжпредметні (Аршанський Є.); предметно-орієнтовані, міжпредметні (інтегративні) та курси прикладного характеру (Габрієлян О.); міжпредметні, орієнтаційні та предметні (Габрієлян О., Звягін А.). Класифікація предметних курсів з хімії: за дидактичною метою (курси підвищеного рівня; курси поглибленого вивчення окремого розділу основного курсу, що є обов'язковим у програмі; курси поглибленого вивчення окремого розділу основного курсу, які не входять до обов'язкової програми; ужиткові курси; курси вивчення методів пізнання природи; курси з історії хімії; курси вивчення методів розв'язування хімічних задач); за спрямованістю особистості (курси для учнів, які планують вивчати хімію на профільному рівні; курси для учнів, які планують вивчати хімію як непрофільний предмет; курси для учнів, які планують продовжити навчання у ПТНЗ, технікумах).

Вимоги до курсів за вибором (варіативність, короткотривалість, завершеність, оригінальність). Аналіз та характеристика існуючих курсів за вибором з хімії для учнів основної школи: «Хімічні елементи в організмі людини», «Хімія і медицина», «Історія відкриття хімічних елементів», «Світ хімії і ми», «Хімія їжі», «Роль неорганічних речовин у життєдіяльності організмів», «У світі лаків та фарб», «У світі мила та синтетичних мийних засобів», «Хімічні секрети агронома», «Металічні елементи та їх вплив на здоров'я людини», «Хімія запахів», «Кроки до хімії», «Розрахунки з розчинами», «У світі окисно-відновних реакцій», «Хімія живих організмів».

Тема 3. Програмно-методичне забезпечення курсів за вибором з хімії.

Послідовність розробки програм курсів за вибором з хімії (вибір назви курсу і обґрунтування його актуальності; визначення мети, завдань і планування очікуваних результатів; відбір змісту і структурування матеріалу; визначення методів, форм і засобів навчання; добір змісту і методів проміжного і підсумкового контролю; визначення тривалості вивчення курсу за вибором). Структурні елементи програми курсу за вибором з хімії (титульний аркуш, пояснювальна записка, зміст програми, методичні рекомендації, список літератури, додатки). Експертиза та рецензування програм курсів за вибором. Навчально-методичний комплект вивчення курсу за вибором з хімії.

Тема 4. Контроль, оцінка і корекція знань в умовах допрофільної підготовки учнів з хімії.

Атестація випускників основної школи в межах допрофільної підготовки. Кількісна та якісна оцінка знань учнів у умовах допрофільної підготовки. Портфоліо в допрофільній підготовці. Роль портфоліо в побудові освітнього рейтингу.

Тема 5. Інформаційна робота та профільна орієнтація – складові допрофільної підготовки.

Основні завдання інформаційної роботи на етапі допрофільної підготовки. Організація процесу інформування учнів основної школи про навчальні заклади регіону. Освітня карта.

Сутність профільної орієнтації учнів основної школи. Основні завдання профільної орієнтації. Етапи профільної орієнтації та методи і форми їх реалізації. Критерії оцінки готовності учнів до вибору профілю навчання у старшій школі.

Відповідно до навчального плану підготовки студентів спеціальності 6.040101 Хімія\* у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на вивчення спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» відводиться 72 години (2 кредити). Розподіл лекційних і лабораторних занять, самостійної роботи наведено у тематичному плані (табл. 1).

Таблиця 1

**Тематичний план вивчення спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи»**

Назва навчальної теми	Кількість годин				
	усього	у тому числі			
		лекції	практичні заняття	Лабораторні заняття	самостійна робота
1	2	3	4	5	6
<b>Модуль 1</b>					
Тема 1. Теоретичні основи допрофільної підготовки учнів основної школи.	6	2	-	-	4
Тема 2. Курси за вибором як основна складова реалізації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи.	8	2	-	2	4
Тема 3. Програмно-методичне забезпечення курсів за вибором з хімії.	10	2	-	4	4
Тема 4. Контроль, оцінка і корекція знань в умовах до профільної підготовки учнів з хімії.	8	2	-	2	4
Тема 5. Інформаційна робота та профільна орієнтація – складові допрофільної підготовки.	10	2	-	4	4
Модульна контрольна робота	6	-	-	2	4
Усього годин	48	10	-	14	24
<b>Модуль 2</b>					
Індивідуальне навчально-дослідне завдання	24	-	-	-	24
Усього годин	72	10	-	14	48

При викладанні спецкурсу нами використовувалися різні форми навчання (лекції, практичні заняття та індивідуальні навчально-дослідні завдання), а також одержанні знання студенти мали змогу застосовувати під час педагогічної практики.

На лекційних заняттях викладав теоретичний матеріал, що відображав зміст навчальної програми. Практичні заняття передбачали постановку професійно-спрямованих практичних завдань, під час виконання яких студенти формували уміння і навички з організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи. Наведемо тематику практичних занять спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи»:

Аналіз навчальних програм курсів за вибором з хімії для допрофільної підготовки учнів.

Розробка та рецензування навчальних програм курсів за вибором з хімії.

Особливості проведення навчальних занять курсів за вибором з хімії.

Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів на етапі допрофільної підготовки. Методика розробки та використання портфоліо.

Організація інформаційної роботи на етапі допрофільної підготовки. Методика складання освітніх карт.

Особливості профільної орієнтації учнів основної школи. Методика визначення готовності учнів до вибору профілю навчання у старшій школі.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання студентів під час вивчення спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» полягає у розробці навчально-методичного забезпечення власного курсу за вибором з хімії, яке включає: навчальну програму, календарно-тематичне планування, плани-конспекти двох навчальних занять з дидактичним матеріалом та мультимедійною презентацією, орієнтовну тематику рефератів з даного курсу за вибором, приклади завдань для проведення контролю навчальних досягнень учнів.

Застосування отриманих у процесі вивчення спецкурсу знань та умінь відбувається під час педагогічної практики студентів в загальноосвітніх навчальних закладах. Під час педагогічної практики студенти повинні виконати такі завдання:

Ознайомитись зі змістом та структурою курсів за вибором предметів природничого циклу, які викладаються у школі на етапі допрофільної підготовки.

Провести анкетування учнів 8-9 класів з метою з'ясування їх профільної орієнтації та вчителів, що забезпечують викладання варіативної освітньої компоненти.

Брати участь у проведенні курсів за вибором, інформаційної та профорієнтаційної роботи.

**Висновки.** Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили, що опанування студентами запропонованого нами спецкурсу «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» забезпечило формування у них відповідних знань та умінь, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах допрофільного навчання та зростання педагогічного потенціалу майбутніх учителів хімії.

#### Список використаних джерел

1. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.] ; за наук. ред. В. І. Кизенка. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 216 с.
2. Зеня Л. Я. Спецкурс «Допрофільна підготовка учнів основної школи засобами іноземної мови» як компонент змісту професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя / Л. Я. Зеня, В. М. Врюкало // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. Випуск L. – Частина II / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 40-51.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Директор школи. – 2010. – №1. – С. 22-26.
4. Методичні рекомендації упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Лист МОН України від 07.07.2008 № 1/9-433. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.
5. Полонська Т.К. Концептуальні засади допрофільної підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. К. Полонська // Іноземні мови. – 2011. – № 4. – С. 8-12.
6. Проклова В.Ю. Особенности подготовки студентов-бакалавров физико-математического образования к реализации предпрофильной подготовки учащихся по физике / В.Ю. Проклова // Ученые записки ЗабГГПУ. Сер. «Физика, математика, техника, технологии». – 2010. – № 2. – С. 77-81.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017 р.

**BLAZHKO O.**

Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Ukraine

#### **A SPECIAL COURSE «METHODS OF ORGANIZATION OF THE PRE-PROFILE TRAINING IN CHEMISTRY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS» AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF CHEMISTRY**

The article reviews the problem of training of a future chemistry teacher for the implementation of the pre-profile training of secondary school students. Since there are only few researches in the scientific and pedagogical literature related to the training of a foreign language teacher and a teacher of physics for a specific type of activity, it can be stated that this issue is insufficiently explored. The problem of training of a chemistry teacher for the implementation of the pre-profile training of secondary school students is suggested to resolve through the development and implementation of the special course «Methods of organization of the pre-profile

training in chemistry of secondary school students» into the teaching and learning process at a higher educational establishment. The special course as a mode of study has sufficient opportunities to improve the efficiency of training of future specialists due to its applied nature, which allows to systematize and deepen knowledge in one or more disciplines and to develop specific skills.

The article defines the content and structure of the special course «Methods of organization of the pre-profile training in chemistry of secondary school students» as a component of the professional training of a future teacher of chemistry. The purpose and objectives of the special course of study is also discussed, the basic knowledge and skills which students will master while studying are described.

The content of the special course «Methods of organization of the pre-profile training in chemistry of secondary school students» consists of five topics: «Theoretical basics of the pre-profile training of secondary school students»; «Elective courses as an integral part of organization pre-profile training in chemistry of secondary school students»; «Program and methodical supply of the elective chemistry courses»; «Monitoring, assessment and correction of knowledge in the context of the pre-profile training in chemistry of students»; «Informational work and subject orientation are the components of the pre-profile training».

A thematic plan of a special course teaching is given, the themes of practical classes, individual teaching and research tasks and assignments for teaching practice are highlighted.

**Keywords:** *higher school, training of a future teacher of chemistry, special course, pre-profile training of secondary school students.*

УДК 378.147:81'271.12-057.875:37.036:808.5

**ДМИТРО БУДЯНСЬКИЙ**

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

## **РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА АКАДЕМІКА ІВАНА АНДРІЙОВИЧА ЗЯЗЮНА**

У статті доводиться необхідність ґрунтовного дослідження і використання у практичній діяльності досвіду визначних педагогів-ораторів України і зарубіжжя. З'ясовано сутність і головні елементи риторичної культури видатного вітчизняного вченого Івана Андрійовича Зязюна. Розглянуто історичні етапи та визначальні фактори його становлення як викладача-оратора. Виявлено ораторські прийоми, які використовував І. Зязюн у процесі читання лекцій та виголошення наукових доповідей.

**Ключові слова:** *риторика, риторична культура, педагогічна майстерність, педагогічний артистизм, лекція*

**Постановка проблеми.** Сьогодні в контексті сутнісної трансформації системи вітчизняної освіти особливої актуальності набуває проблема вдосконалення процесу підготовки і професійної діяльності сучасного педагога, в першу чергу, викладача вищого навчального закладу. Суспільство висуває нові, більш високі вимоги щодо якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, яка забезпечується його загальною, професійною, інформаційною, педагогічною, риторичною культурою.

Останню категорію ми розглядаємо як комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на досягнення істини і гармонійний розвиток особистості студента [1].

Одним із дієвих шляхів розвитку цієї інтегративної, професійно-необхідної якості сучасного викладача, на наш погляд, є ґрунтовне дослідження і використання у практичній діяльності досвіду визначних педагогів-ораторів України і зарубіжжя. Скарбницю вітчизняного академічного красномовства складають праці і ораторська діяльність таких майстрів педагогічного слова як Феофан Прокопович, Іоанікій Галятовський, Василь Домбровський, Михайло Драгоманов, Микола Костомаров, Василь Сухомлинський, Антон Макаренко.

Одним із найвидатніших педагогів-риторів сучасності без сумніву можна вважати засновника вітчизняної школи педагогічної майстерності, академіка Івана Андрійовича Зязюна. В одному інтерв'ю він, зокрема, зазначив: «Основна сила вчителя – слово. Часто треба сказати слово, як актор зі сцени, правдиво й переконливо» [2, с. 10].

Ця теза є відлунням думки іншого видатного вітчизняного педагога А. Макаренка, праці якого здійснили значний вплив на становлення І. Зязюна як педагога, викладача та науковця. Антон Семенович

був переконаний, що правильно сказане дітям слово має величезне значення. У слові педагога повинні виявлятися його воля, культура, особистість. Тож майстерності володіння словом потрібно вчитися [8].

Ще з часів античності одним із дієвих способів вдосконалення майстерності публічного мовлення було визначення «ораторського ідеалу», тобто певного взірця, який би був творчим орієнтиром для молодого оратора. Сучасному викладачеві у своєму професійному зростанні також допомагають приклади знаних і заслужених колег, які зробили вагомий внесок не лише у розвиток педагогіки як науки, але й у вдосконалення викладацької діяльності. У зв'язку з цим, дослідження риторико-викладацької діяльності А. Зязюна нам уявляється актуальним напрямком наукових пошуків.

**Публікації щодо проблеми.** Наразі наукові, навчально-методичні, публіцистичні, літературно-біографічні праці видатного вченого активно вивчаються багатьма дослідниками (О. Гнізділова, Н. Ничкало, О. Отич, Н. Тарасевич, І. Юраста ін.). У публікаціях Л. Мацько, О. Семенов приділено увагу окремим аспектам комунікативно-творчої діяльності вченого.

Проте риторична культура І. Зязюна наразі недостатньо досліджена у науковій літературі. Тому **метою** статті є з'ясування етапів, умов, факторів розвитку, сутнісних характеристик та головних елементів риторичної культури видатного науковця і педагога.

**Виклад основного матеріалу.** З дитинства І. Зязюн був закоханий в театральне мистецтво: виступав на сцені, читав вірші, співав пісні, грав у виставах. Перші уроки публічних виступів та акторської майстерності він отримав у школі та на сцені сільського будинку культури: «Учителі брали на себе додаткові зобов'язання працювати з учнями вечорами у різних гуртках, зокрема... «Театральні зустрічі», «Уроки красномовства» тощо. Доповіді на цих спільних зібраннях учителів і учнів ... розвивали здібності психологічного впливу на аудиторію. Особливо яскраві враження залишилися від виступів на сцені у театральних виставах. Я грав з моїми однолітками уривки з творів М. Гоголя, М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, Л. Українки» [4, с. 11].

Багато педагогів залишили помітний слід в серці і в пам'яті Івана Андрійовича та сприяли вибору професії.

У старших класах зразком для наслідування був учитель математики і класний керівник І. Ярошенко. Про нього академік згадує з повагою: «Він залишився для мене зіркою першої величини... Блискучий дидактик, неперевершений психолог, актор вищого гатунку, музикант і співак. Баритон з великими вокальними можливостями. Завжди підтягнутий, ошатний, вродливий поставою і психологічною духовністю...» [4, с. 13-14].

У Київському університеті ім. Т. Шевченка зразком педагогічної майстерності, чесності і порядності як людини і ученого для Івана Андрійовича був доктор філософських наук П. Копнін, акторська і лекторська майстерність якого викликала у студентів захоплення і бажання наслідувати його чесноти [4].

З теплотою і вдячністю І. Зязюн згадує і професора В. Шинкарука. Доктора філософських наук, професора, блискучого лектора і науковця В. О. Кудіна шанував, як рідного батька: «Мій кумир-професор, мій улюблений лектор – В. О. Кудін. Мені хотілося його наслідувати, продовжувати його педагогічний і науковий досвід з естетики» [4, с. 49].

Вдосконаленню акторських та ораторських здібностей, розвитку техніки мовлення І. Зязюна під час навчання в університеті сприяли заняття в студії художнього слова під керівництвом О. Скрипниченка. Педагог помітив музичні, акторські здібності талановитого студента, його відчуття народного гумору і вміння створювати характерні комічні образи і запропонував виконувати зі сцени гумористичні твори, а згодом допоміг створити сольний концерт за творами О. Вишні, В. Чечвянського, О. Ковіньки, І. Котляревського, С. Руданського [4].

Цінними для сучасного педагога-оратора є роздуми Івана Андрійовича щодо функцій конференсьє під час проведення святкового заходу (цей сценічний жанр близький до публічної ораторської творчості): «Основне завдання конференсьє полягало в тому, щоб узяти на себе відповідальність за ритм концерту, за створення атмосфери довірливості між виконавцями і глядацьким залом, за створення в залі специфічної атмосфери психологічної заразливості, про яку свого часу сказав К. С. Станіславський як про закономірність сценічного успіху» [4, с. 50]. По суті, аналогічні завдання стоять і перед лектором. Без належної (режисерської, драматургічної, темпо-ритмічної) організації процесу читання лекції, сприятливої, комфортної психо-емоційної атмосфери, продуктивної діалогічної взаємодії між викладачем та студентом неможливо досягти високої результативності цього методу навчання.

В університеті І. Зязюн ознайомився з працями К. Станіславського та інших видатних теоретиків театального мистецтва та основоположників системи розвитку творчих здібностей актора. Фундаментальні положення, ключові ідеї та методичні напрацювання театальної педагогіки вплинули на особистісне та професійне становлення Івана Андрійовича.

У науково-дослідницькій, методичній та викладацькій діяльності Івана Зязюна отримали оригінальну інтерпретацію і ґрунтовну розробку ідеї розвитку творчих здібностей (уяви, уваги, емоційної пам'яті, емпатії тощо), акторської техніки (володіння голосом, жестикуляцією, пластикою тіла, природність сценічної поведінки тощо) засобами театральної педагогіки [12].

Отже, становлення І.Зязюна як педагога-оратора, викладача-ритора відбувалося під впливом наступних чинників:

- вроджені артистичні здібності;
- сценічно-творча та викладацька діяльність;
- вплив педагогів-наставників (шкільних вчителів та викладачів ВНЗ);
- праці видатних педагогів-майстрів, представників театрального та ораторського мистецтва.

Педагогічний артистизм та риторична культура Івана Андрійовича найбільш яскраво втілюються у його викладацькій діяльності, зокрема в процесі читання лекцій.

На думку І. Зязюна, лекція – це унікальний мистецький твір, який несе в собі неповторні риси і характеристики її автора [4]. Для того, щоб залучити студентство до активної взаємодії, спільного пошуку наукових істин, необхідно активізувати роботу думки, постійно підтримувати увагу аудиторії. Сприяють цьому розмірковування вголос, діалогічність викладу, вміння невимушено вести бесіду, переконувати, навіювати [13].

Як лектор Іван Андрійович Зязюн, перш за все, вирізнявся енциклопедичними знаннями і колосальною ерудицією, умінням виразити думку у влучному слові, яке зацікавлювало, переконувало, заохочувало, спонукало до дії. За спогадами одного із студентів: «...він з першої лекції свого авторського курсу риторики захопив усіх науковою ерудицією, блискучою логікою мислення, вразив розповідями про психотерапію, сугестопедію, скорив володінням технікою гіпнозу, демонструванням на заняттях психологічних дослідів» [15, с. 6].

Характерною рисою публічних виступів І.Зязюна (лекцій, доповідей, офіційних промов) було вміння розглянути проблему яку вищко-конкретному аспекті так і у філософсько-світоглядному контексті. Завдяки цьому у слухачів формувалась цілісна картина певного наукового об'єкта.

Органічне поєднання філософських, естетичних і педагогічних категорій, виражене в літературно-художній формі, можна аргументовано вважати дієвим риторичним чинником, який забезпечував глибоке сприйняття і засвоєння матеріалу, здійснював вагомий вплив на інтелектуальну, емоційно-почуттєву і волюву сфери слухачів [13].

Створенню комфортної, продуктивної психоемоційної атмосфери в аудиторії сприяли доречно використані гумористичні елементи: «Блискучим знавцем української мови показав себе ректор, говорив нею образно, з народним гумором, а на щомісячних зустрічах зі студентством міг про нагоді докинути дотепне дошкульне слівце, що сприймалося аудиторією зі сміхом і без образ» [15, с. 5].

Сучасники відзначали філігранну техніку мовлення виданого педагога-оратора (чіткість вимови, багата інтонаційна палітра, приємний (світлий) тембр, володіння голосом та професійним диханням тощо) [13]. Цей надважливий аспект риторичної культури був результатом систематичної, копіткої праці над розвитком голосового апарату (використання здобутків театральної педагогіки, акторського тренажу, методів і прийомів системи К. Станіславського), а також колосального досвіду викладацької діяльності, виступів на конференціях, участі у різноманітних заходах тощо.

Впливовість академічного мовлення була також посилена доречним використанням невербальних засобів комунікації, неповторною манерою виступу: «Лекції Івана Андрійовича були особливими: впевненою ходою педагог крокував до сцени, якусь мить його проникливі очі пильно вдивлялися в слухачів, насичуючи всіх і кожного неймовірною, «зязюнівською», харизмою, а далі лунала перша фраза, й аудиторію підкоряла жива енергетика мудрості. Щоб продемонструвати силу педагогічного впливу, І. А. Зязюн удався до техніки навіювання в стані бадьорості. ... зал усотував кожен думку, кожен фразу, вкотре пересвідчувався професійній значущості позитивних емоцій, високого артистизму» [14, с. 88].

Отже, лекції та доповіді І.Зязюна, насичені «...філософсько-креативною енергетикою наукового пошуку, дослідницької насолоди» [3, с. 17] можна не вагаючись віднести до скарбниці вітчизняного академічного красномовства.

Таким чином, на основі аналізу наукових праць, присвячених дослідженню біографії і науково-викладацької діяльності Івана Андрійовича Зязюна [2;3;9;10;11;13;14;15], не чисельних відеоматеріалів, розміщених у мережі Інтернет [5;6], праць самого вченого [4;7;12], а також власних спостережень (авторові публікації пощастило двічі поспілкуватися з Іваном Андрійовичем під час роботи над кандидатською дисертацією) визначимо головні складові риторичної культури видатного майстра педагогічного слова:

інтелігентність,  
 аргументованість, доказовість положень винесених на обговорення[9];  
 термінологічна точність;  
 простота, лаконічність, доступність викладу;  
 «живе» спілкування з аудиторією [3];  
 толерантне, істинно гуманістичне ставлення до співрозмовників[3];  
 мовне чуття, як внутрішнє прагнення до краси спілкування;  
 чіткість вимови, виразність, емоційність, інтонаційне багатство і гнучкість, приємний характерний тембр голосу, артистизм[9];  
 чітка структура ораторського виступу;  
 демонстрація власного бачення проблеми і шляхів її розв'язання;  
 використання прийомів привернення і утримання уваги аудиторії (незвичний початок, риторичні запитання, доречне використання логічних та психологічних пауз, діалогічність мовлення, роздуми вголос тощо) [13];  
 - риторичні тропи та фігури (метафори, гіперболи, епітети, риторичні порівняння, риторичні запитання: «Що таке талановитий учитель? Чи кожен може бути ним? Як стати справжнім учителем?»)[4;13];  
 використання здобутків української усної народної творчості (прислів'я, приказки, крилаті вислови тощо) [9];  
 діалогічність мовлення (навіть в процесі використання монологічних словесних методів, зокрема, таких як лекція і доповідь)[13];  
 авторські неологізми («педагогічна чарівність», «інтелектуальна чарівність», «розум таланту» [4], «краса педагогічної дії», «олюднення Людини», «колективний театр естетичної досконалості») [9];  
 афористичність висловлювання:  
 «... педагог – основна виробнича сила суспільства!»;  
 «Педагогіка – це мистецтво!»[4];  
 «Від викладача залежить усе: успіх учня, його щастя, його майбутнє» [2, с. 10].

**Висновок.** Таким чином, на основі узагальнення представлених у публікації матеріалів можемо стверджувати, що І. А. Зязюн володіє високорозвинутою риторичною культурою та являє собою зразок «елітарної (вишуканої) мовленнєвої особистості» [13]. «Живе», естетичне, емоційне, виважене слово видатного вченого, представника вітчизняного академічного красномовства людини з великої літери залишило глибокий слід у вітчизняному науково-освітньому просторі і в душах та пам'яті тих, хто мав щасливу нагоду чути його.

**Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку** вбачаємо у риторико-стилістичному аналізі текстів лекцій, наукових доповідей, офіційних і урочистих промов Івана Андрійовича Зязюна як зразків сучасного академічного красномовства.

#### Список використаних джерел

1. Будянський Д. В. Суть і структура риторичної культури викладача вищого навчального закладу / Д. В. Будянський // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : ХНАДУ, 2016. – Вип. 39. – С. 12-22.
2. Галата С. Іван Зязюн: «Майбутніх академіків слід шукати в дитячій пісочниці» / Світлана Галата // Освіта України. – 2012. – № 31.–С. 10.
3. Гнізділова О. Життєвий шлях та наукова діяльність академіка Івана Андрійовича Зязюна / О. Гнізділова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава – 2015. – Вип. 16. – С. 13–19.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Зязюн І. А. Выступление в ХНПУ им. Г. С. Сковороды. Часть 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=eXyWUqW4DzQ>.
6. Зязюн І. А. Выступление в ХНПУ им. Г. С. Сковороды. Часть 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=qTENWivkPKs>.
7. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.



8. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А. С. Макаренко // Соч. : В 7 т. – М. : Педагогика, 1958. – Т. 5. – С. 227-250.
9. Мацько Л. Іван Зязюн: Моя неповторність... від батька-матері, учителів, від самостійного пізнання людської психології / Л. Мацько, О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 3. – С. 12-16.
10. Ничкало Н. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення й майбутнього / Н. Ничкало // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С. 3-11.
11. Отич О. М. Іван Зязюн – організатор вищої педагогічної освіти в Україні / О. М. Отич // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. Вип. 15. – С. 13-18.
12. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
13. Семенов О. М. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. – К. : Богданова А. М., 2013. – 456 с. – С. 153-160
14. Тарасевич Н. Лицар педагогічної майстерності (Про видатного ректора і навчителя вчителів Івана Андрійовича Зязюна) / Н. Тарасевич, Л. Король // Рідний край. – 2009. – № 2. – С. 85-91.
15. Юрас І. І. Великий українець – філософ і педагог Іван Андрійович Зязюн / І. І. Юрас // Постметодика. – 2008. – № 1 (87). – С. 5-7.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2017 р.

#### **BUDIANSKYI D.**

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

#### **ACADEMICIAN IVAN ANDRIYOVYCH ZYAZYUN'S RHETORICAL CULTURE**

In this article the essence and staples of the rhetorical culture of prominent national scientific Ivan Andriyovych Zyazyun are found out on the basis of analysis of the publications sanctified to the research of his activity as a scientist and a teacher, the videos of his performances on different measures.

The historical and biographical analysis of I. Zyazyun's creative activity gave an opportunity to educate the key factors that had influence on his becoming as teacher-speaker. Among them the author distinguishes innate artistic capabilities, stage-creative and teaching activity, influence of teachers-tutors (school teachers and teachers of T. Shevchenko Kyiv university), works of prominent teachers-masters (A. Makarenko, V. Sukhomlynskyi), representatives of the dramatic art (K. Stanislavskyi) and the oratorical art (D. Carnegie).

I. Zyazyun's lecturer activity is considered in the article. The prominent teacher activated the work of idea, constantly supported the attention of the audience through the rhetorical facilities to bring over students to active co-operation. It was promoted by the reasoning aloud, the dialogue expositions, the ability to conduct conversation naturally, to convince, to suggest. The teacher-speaker owned the technique of speech (clearness of pronunciation, rich intonation palette, pleasant (light) timbre, possession voice and professional breathing, etc.). This major aspect of the rhetorical culture was a result of the systematic work with the development of vocal vehicle (using the accomplishments of theatrical pedagogics, actor training, methods and receptions of K. Stanislavskyi's system), and also huge experience of teaching activity, performances on conferences, participating in different measures. The influentialness of academic speech also increased with the use of un verbal facilities of communication, unique manner of the performance. The oratorical receptions that were used by I. Zyazyun in the process of reading of lectures are educed.

In the article the main constituents of rhetorical culture of the prominent master of pedagogical word are determined. They are intelligence, validity, terminological exactness, simplicity, availability of exposition, tolerant, truly humanistic attitude toward interlocutors, clearness of pronunciation, expressiveness, emotionality, intonation riches and flexibility, pleasant characteristic timbre of voice, artistry, clear structure of oratorical performance, demonstration of own vision of problem and ways of her decision, use of receptions of bringing in and withholding attention audience (unusual beginning, rhetorical questions, the use of logical and psychological pauses, dialogue speech is appropriate, reflections aloud, etc.), rhetorical path and figure (metaphors, hyperbolae, epithets, rhetorical comparisons, rhetorical questions), authorial neologism, aphoristic character expression.

Thus, the author comes to the conclusion, that I. Zyazyun is the "elite speech personality", prominent representative of national academic eloquence, who owned the highly developed rhetorical culture.

**Keywords:** *rhetoric, rhetorical culture, pedagogical mastery, pedagogical artistry, lecture.*

УДК 378.095

**НАТАЛІЯ БХІНДЕР**

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

**БРИТАНСЬКИЙ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ  
ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ**

У статті детально проаналізовано британський вплив на становлення професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. Описано особливості розробки спеціальних курсів для прикордонників та вивчено методи та форми навчання, які використовувалися для підвищення ефективності діяльності персоналу Пенджабських прикордонних військ. Доведено, що низка елементів, описаних у статті, мають суттєве значення для розвитку сучасної системи професійної підготовки прикордонників, а деякі принципи та методи залишаються актуальними і у наш час.

***Ключові слова:** професійна підготовка, прикордонники, Пенджабські прикордонні війська, тренувальний табір, навчання в реальних умовах, війна в прикордонних районах, інтегрований підхід*

**Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.**

Проблема охорони державних кордонів на сьогодні є надзвичайно актуальною, що, в свою чергу, ставить нові завдання для системи професійної підготовки прикордонників. Дослідження особливостей підготовки прикордонників в зарубіжних країнах, зокрема в тих, що розвиваються, дає нам право стверджувати, що виявлено багато схожостей між викликами прикордонної безпеці в Республіці Індія та Україні. Усі ці факти переконують нас, що існує необхідність порівняти системи професійної підготовки прикордонників в обох країнах. Варто зазначити, що сучасна система управління кордонами Республіки Індії та підготовка персоналу прикордонних відомств – це результат геополітичної ситуації, в якій знаходиться Республіка Індія, наслідок багаторічних зусиль керівництва країни та військового командування, а також приклад поєднання культурних традицій, багатовікового досвіду підготовки військових та сучасних технологій. Окремим фактором можна виділити британський вплив на становлення професійної підготовки індійських прикордонників, завдяки якому Республіка Індія на час здобуття своєї незалежності отримала професійні військові формування та правоохоронні органи. Деякі елементи професійної підготовки прикордонників, які використовувалися в Британській Індії, є актуальними і до сьогодні, особливо ті, що стосуються підготовки прикордонників в особливих умовах.

**Аналіз останніх джерел та публікацій з проблеми.** Особливості професійної підготовки військових, у тому числі прикордонників, вивчали С. Бангаш, Дж. Сінгх, Т. Хіткоут, Дж. Кеннеді, Г. Хадсон, Ф. Морган, Т. Масон, С. Менезес, Т. Моремон, С. Розен, Р. Шіфф, С. Шахід, А. Сандху, Г. Страчан, А. Свінсон, Т. Вільямс та ін. Крім того, багато аспектів описано в офіційних документах Генерального Штабу Британської Індійської армії, посібниках та програмах, що стосуються підготовки військових, а також в мемуарах безпосередніх учасників тих подій. Виділення невирішених її частин. Проте, незважаючи на значну кількість робіт, присвячених цій проблемі, ми можемо стверджувати, що проведено недостатньо досліджень щодо британського впливу на становлення професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія, а також спостерігається ігнорування українськими вченими наукової проблеми вивчення досвіду Республіки Індія та його творчого впровадження в Україні в процесі підготовки майбутніх прикордонників.

**Мета статті** – вивчити британський вплив на професійну підготовку прикордонників у Республіці Індія, а також проаналізувати особливості навчання прикордонників в особливих умовах, які є актуальними і у наш час.

**Виклад основного матеріалу.** В Британській імперії армія відіграла велике значення, і тому на території Британської Індії була створена Британська Індійська армія (БІА). Командував БІА Головнокомандувач в Індії, який знаходився у підпорядкуванні в Генерал-губернатора Індії. Офіцерські посади середньої та вищої ланки займали британці. Рядовий склад та офіцерів нижчої ланки (під час Першої світової війни ці обмеження скасували) наймали з місцевого населення [19, с. 24]. Основною особливістю БІА був поділ армії не лише за географічним принципом, але й за національним та релігійним.

Так, у БіА були підрозділи індістів, сикхів, християн та мусульман. С. Шахид зазначає, що постійні тренування, дисципліна і професіоналізм були основними вимогами, які висували до індійських солдат. Регулярні інтенсивні тренування формували дисциплінованість та готовність до виконання службових завдань, а своєрідне від'єднання військових від індійського суспільства, яке складалося з різних культурних та релігійних груп, в окрему групу перетворило індійських солдат на професіональні, об'єднані та автономні збройні сили [17].

Зважаючи на специфіку служби, у 1801 р. було засновано Королівський військовий коледж в Сандхерсті, де готували персонал для БіА. Окрім фізичних тренувань та спеціальних військових курсів курсанти вивчали культуру та історію Індії, а також місцеві мови, адже офіцер повинен був знати мову своїх солдат [5, с. 234], що на нашу думку сприяло спільній службі та згуртованості. Крім того, такі знання допомагали британцям зрозуміти менталітет місцевого населення та створити гідні умови служби для індіців.

В Британській Індії охорона кордонів було одним із головних завдань. Після 1849 року, коли Британія анексувала Пенджаб, імперія вперше зіткнулася з племенами на північному заході. До цього їх стримували війська сикхів, але після перемоги над Кхалсою (сикхською армією) племена постійно здійснювали набіги всередину країни [10]. Тому важливо було ефективно організувати охорону кордонів, що, в першу чергу, передбачало створити спеціальні військові підрозділи для забезпечення безпеки на цій території.

Не дивлячись на те, що офіційно Афганістан, де проходив кордон, належав Британській імперії, місцеве населення – пуштуни – вели самостійний спосіб життя. Для охорони північно-західного кордону та для забезпечення правопорядку на територіях, де жили племена, у 1849 р. були створені Пенджабські прикордонні війська (ПВВ) [9]. ППВ складалися з кавалерії (5 полків), піхоти (6 полків) та однієї гірської бригади. Зважаючи на специфіку регіону, британців було дуже мало серед прикордонників. Здебільшого це були сикхи та гуркхи, а також гірська бригада, сформована в Бомбеї (тепер – місто Мумбай) [20, с. 45]. Уже через кілька років ПВВ стали унікальним високопрофесійним підрозділом у складі БіА, здебільшого через те, що, на відміну від інших військових підрозділів, прикордонники постійно брали участь в різних воєнних операціях, що підвищувало їхній професіоналізм.

Умови ведення війни значно відрізнялися від європейських та інших колоніальних кампаній через гористу та пустельну територію, а також через те, що ворогом була не регулярна армія, а неорганізовані озброєні загани. Крім того, британським офіцерам потрібно було багато вантажів, техніки, важкої зброї, вони не знали території, у військах не була розвинута розвідка. Воювати заважали клімат, тропічні хвороби, нестача води та їжі. Спочатку британці застосовували традиційну систему ведення війни в Індії, базуючись на власному досвіді війни в горах. Вони використовували легку піхоту, невеликі бої, розвивали навички влучної стрільби та наступальної війни. З іншого боку воїни племен вміли воювати краще в рідних горах – вони були мобільні, вміли влучно стріляти і вели партизанську війну проти британців. Тому поступово для ППВ почала розроблятися окрема тактика, а солдати повинні були проходити специфічну програму тренувань.

Окрім теоретичної підготовки, на випускників військових академій чекали тренування в реальних умовах. Новачки повинні були тренуватися в горах у розташуваннях регулярних військ від трьох місяців до одного року, щоб підготуватися до справжньої війни в гірських умовах північно-західного кордону. Таку ж підготовку проходили і військовослужбовці з місцевого населення [19, с. 139]. На нашу думку, це було єдиним правильним рішенням на той час, адже неможливо було створити модель прикордонного конфлікту для військових, які не уявляли ні територію, ні обстановку. Крім того, навчання в таких умовах було інтенсивним, а отже і найкоротшим.

Солдатів та офіцерів навчали використовувати всі види стрілецької зброї та влучно стріляти. Вважалося, що в таких небезпечних умовах життя кожного військовослужбовця залежить від його власних вмінь. Прикордонників навчали діяти самостійно, швидко оцінювати ситуацію, використовувати місцевий гірський ландшафт для прикриття вогневої позиції. Солдат навчали швидко рухатися по слизьким та погано закріпленим камінцях, пробиратися через низьку рослинність височин, тощо.

Велика увага приділялася індивідуальній підготовці. До кожного солдата був прикріплений інструктор. Після базової індивідуальної підготовки, знайомства з місцевістю тощо курсантів відправляли на два тижні в спеціальний гірський табір для подальших тренувань. Велике значення під час таких тренувань приділялося безпечній організації перевезення вантажів, використанню транспортних засобів, а також розгортання польового госпіталю та евакуації поранених [20, с. 78].

Особливого значення приділяли фізичній підготовці, яка, на думку Т. Масона, була основою підвищення рівня підготовки військових. Найбільш популярними були футбол, хокей на траві та крикет

[8]. Також військові займалися єдиноборствами. Т. Масон зазначає, що боксом займалися британські офіцери, а індійські – боротьбою [8]. Крім того, в кінці XIX ст. індійці розвинули своє бойове мистецтво – «гатка», що є практикою користування мечем. Вправи для опанування гатки виконувалися з палицею і стали основою для формування рухів, які необхідні для володіння різними видами зброї, координації рухів, тощо [6].

Після Тірахської кампанії 1897-1898 рр., коли війська зазнали великих втрат, командування зосередило значні зусилля на підготовці прикордонників. Військові дії в горах вважалися прерогативою Британської Індійської армії і тому були створені постійні тренувальні табори в горах. Під час тренувань у гірському таборі проводили навчальні бої між кількома полками, під час яких відпрацьовували атаки, оборону та відхід з позицій на вершинах. За звичай однією із сторін були підрозділи, які уже брали участь в справжній бойових зіткненнях на кордоні. Головним завданням таких навчальних боїв було досягти узгодженості в діях усього підрозділу.

Часто британські урядовці наполягали, що військових потрібно готувати виключно в горах. Частково військове командування намагалося дотримуватися цієї форми підготовки. Крім того, перед кожною військовою операцією військовослужбовцям повідомляли особливості тактики, яка буде застосовуватися, а серед офіцерів поширювали так званий «меморандум операції» – офіційний документ, де вказувалося, які тактичні вміння та навички необхідно відпрацювати з солдатами заздалегідь [2]. Від таких попередніх тренувань залежала ефективність операції.

Також була запропонована програма прогресивного навчання, що полягала у переході від індивідуального до тренування у малих групах чи ротах. Для цього були організовані малі табори, де активно залучали місцеве населення для ролі ворожих загонів, які були обізнані з тактикою племен та добре орієнтувалися на місцевості. обов'язковими навчальними курсами в таких школах були «Бойові стрільби», «Розташування сторожових застав», «Будівництво та утримання вишок часового» [20, с. 79]. У 1898 році офіційно започаткували курс підготовки до війни в прикордонних районах. Згодом за матеріалами курсу був опублікований «Збірник військових вправ», куди також додали особливості ведення війни в гірській місцевості [2].

Того ж 1898 року Головнокомандувач в Індії затверджує офіційну Програму підготовки прикордонників, у якій було сказано, що солдати повинні тренуватися кожного дня, а за їхню підготовку відповідають командири. Велике значення приділялося підготовці розвідників-снайперів, які, маскуючись, могли б прикривати солдат. Щоб забезпечити офіцерів інформацією щодо тактики війни в прикордонних районах видано «Польовий устав для прикордонників», який публікували у вигляді кишенькової книжки. Устав стосувався організації прикордонних військ, керівництва та тренувань особового складу [2].

В 1916 р. в Абботтабаді була відкрита Школа для підготовки до війни в гірській місцевості, завданням якої було забезпечити підготовку військових до виконання службових обов'язків в горах та височинах, а також перед науково-педагогічним персоналом стояло завдання окреслити загальну доктрину ведення війни в гірських районах для всієї армії Індії [20, с. 82].

А. Свінсон зазначає, що в Школі викладали курс «Транскордонна війна», який на меті мав підготувати офіцерів усієї БІА до війни в горах та навчити їх правильно інструктувати солдат у складних умовах. Під час курсу використовували такі новаторські методичні прийоми: комбіновані лекції, практичні заняття, вправа «пісочниця». Крім того, до Школи була прикріплена піхотна рота, кавалерійська ескадрилья, кулеметний загін та батарея гірської артилерії, які допомагали інструкторам демонструвати засади ведення бою в горах. Слухачів навчали розставляти застави, влаштовувати засідки та організувати інші малі тактичні дії. Особливу увагу приділяли попередженню засади, розгортанню сторожових застав, проведенню нічних операцій. Практична система Школи виявилася успішною і стала основою для навчання прикордонних підрозділів в багатьох країнах світу [20, с. 156].

Досвід Першої світової війни значно вплинув на підготовку особового складу ППВ. Так, прикордонники почали виконувати функцію охорони конвоїв, які рухалися в прикордонних районах, а також військові під час тренувань самі повинні були відпрацьовувати напади на конвої ворога. Ці навички вдосконалювали в реальних умовах, використовуючи ігрові форми навчання. З 1920 р. було запроваджено дисципліну «Особливості ведення війни в гірських районах», яку починають викладати в усіх військових навчальних закладах Британської імперії. З курсу був підготовлений навчальний посібник, який включав історію прикордонних війн, а для курсантів розроблені спеціальні завдання [19, с. 148].

Цікавим є факт, що кожен старший офіцер повинен був вести власні записи у процесі підготовки, вказувати на недоліки та пропонувати варіанти вдосконалення системи професійної підготовки. Періодично записи опрацьовувалися в Генеральному штабі БІА. У цей час з'являються кілька неофіційних

підручників та мемуарів-роздумів офіцерів, які служили на північно-західному кордоні; ці книги частково використовували під час підготовки військовослужбовців ПБВ [11].

В 1925 р. були опубліковані «Настанови щодо операцій на північному заході Індії», де були враховані всі зміни, які відбулися під час Першої світової війни. Настави були розіслані в усі підрозділи БіА. На сторінках цього видання було описано досвід прикордонних операцій ПБВ, оновлено доктрину системи професійної підготовки, проаналізовано зміни тактики племен, а також подано інструкції до техніки, яка використовувалася для охорони кордону [17]. На нашу думку, розробка такого документу була важливим кроком вперед у сфері професійної підготовки прикордонників не лише Британської Індії, а й всієї Британської імперії. Зокрема його використовували в Австралії та Західній Африці.

Крім того, у Наставі 1925 р. було описано тактику війни в горах та ведення транскордонної війни, захист військ на марші та під час розташування, організація та захист ліній зв'язку, використання всіх видів зброї, відступ в високогірних районах, розташування часових. Особлива увага приділялася розвитку індивідуальних навичок – самозабезпечення, пильності, ініціативності, витривалість. Солдатам рекомендовано було читати історію військових кампаній, вивчати помилки, щоб попередити їх в майбутньому. Основну увагу звертали на підступність племен, адже британці звикли воювати у «відкритій» війні [17].

З початку 1920-х рр. вздовж кордону будують цілу систему опорних прикордонних пунктів, які були з'єднані дорогами. Опорні пункти виконували роль і логістичних центрів, і сторожових застав, і тренувальних центрів. Кожен військовослужбовець повинен був прослужити в такому пункті приблизно два роки. Після цього, за словами Г. Хадсона, він міг сам стати інструктором та навчати інших [4]. У час між бойовими зіткненнями солдати будували дороги, вивчали територію, малювали карти, вчилися використовувати нову техніку.

У 1931 р. був створений Комітет з питань контролю на племенами та оборони північно-західного кордону, який детально мав вивчити ефективність виконання ПБВ та іншими підрозділами БіА своїх обов'язків та розробити свої рекомендації. Того ж року було прийнято рішення, що для необхідно облегшити озброєння, техніку та форму одягу ПБВ [13]. Серед рекомендацій, які стосуються професійної діяльності солдат можна виділити такі: використання легких танків, тягачів, малих кулеметів, використання літньої легкої форми одягу та сандалів. Крім того, Комітет пропонував організувати регулярні навчання щодо використання нових видів озброєння та техніки.

У нових умовах підвищуються вимоги до молодших офіцерів та сержантів. Так, у 1932 р. був опублікований підручник для молодших офіцерів, метою якого було сформувати командирські якості молодого командира та пояснити особливості командування солдатами з місцевого населення. З 1935 р. Генеральним штабом БіА було рекомендовано активно почати застосування літаків для охорони кордону, як для логістичних цілей так і для проведення воєнних операцій. В таких умовах почався новий період транскордонної війни – колективний підхід, який в подальшому отримав розвиток і почав називатися інтегрованим. Так, у 1935 р. був затверджений Меморандум про колективні тренування. У таких тренуваннях всі роди військ брали участь і відпрацьовували наступні техніки: нічні операції, використання танків, броньованих автомобілів, евакуація поранених, захист ліній зв'язку, прикриття літаками, тощо. У 1936 р. в нових «Настановах щодо ведення війни на північно-західному кордоні Індії» було вказано, що важливою умовою є «збалансоване використання всіх озброєнь та служб в прикордонній війні» [1]. В 1939 р. були опубліковані нові настанови «Ведення війни в прикордонних районах: використання сухопутних та військово-повітряних військ» [17]. Варто зауважити, що сьогодні як в Індії, так і в Україні широко використовується інтегроване управління кордонами. Більше того, інтегроване управління кордонами – це концепція, яку ЄС прийняв як сучасну моделі для узгодженої та скоординованої системи прикордонної безпеки. За таких умов інтегровані та спільні форми навчання набувають нового значення.

Доречно зазначити, що в цей час поступово змінюється офіцерський корпус ПБВ. Цей процес, який почався у 1920-х рр., отримав назву «індіанізація». Проте індійці, які успішно виконували функції офіцерів молодшої та середньої ланки, не могли продовжувати навчання через низку причин, у тому числі через високі вимоги, які висувалися до офіцерів в Британії, і частково через низький рівень володіння англійської мови, недостатній для навчання у вищому навчальному закладі. Так, у Королівському військовому училищі в Вулджі у 1929 р. було запропоновано дев'ять місць для індійських військовослужбовців, але лише троє абітурієнтів змогли здати успішно екзамен з 28 [15]. Тому в 1932 р. було відкрито перший вищий військовий навчальний заклад в Індії – Індійську військову академію в місті Дехрадун, де уже в 1935 р. відбувся перший випуск індійських офіцерів [17].

Але з початком Другої світової війни було окреслено інші пріоритети для ПБВ, й індійських прикордонників, які були одними з найбільш підготовлених військовослужбовців, використовували в

багатьох операціях закордоном. На сьогодні і Республіці Індія є п'ять різних прикордонних відомств та одна спеціальна служба, персонал яких проходить спеціальну підготовку в різних військових навчальних закладах та тренувальних центрах.

**Висновки.** Таким чином, до середини 1930-х рр. у Британській Імперії була чітка та високоефективна система охорони кордону. Так, була розроблена тактика транскордонної війни та війни в гірських умовах, сформована система професійної підготовки прикордонників, були створені спеціальні навчальні заклади для підготовки офіцерів прикордонних військ, де діяли наукові комітети з питань підготовки прикордонників. Крім того, публікувалися наукові праці та проводилися наукові конференції для вивчення проблем та підвищення ефективності діяльності ПВВ. Варто зауважити, що певні особливості професійної підготовки військовослужбовців ПВВ актуальні й у наш час. Серед таких особливостей можемо назвати наступні: виділення підготовки прикордонників з системи підготовки військовослужбовців; початкова індивідуальна підготовка; тренування в реальних умовах; розробка нових програм підготовки прикордонників з урахуванням сучасних вимог, адаптація існуючих уставів та рекомендацій; акцент на підготовці молодших офіцерів та сержантів; інтегрований підхід до навчання та спільні тренування різних родів військ; використання ігрових методів навчання; комплексні справи; формування військового колективу, незважаючи на культурну, національну, релігійну приналежність, тощо, аполітичність військових; організація самостійної роботи солдат.

**Перспективи подальших досліджень.** В подальшому планується дослідити особливості сучасної системи професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія та порівняти її з системою підготовки прикордонників в Україні.

#### Список використаних джерел

1. ANQ India Training Memorandum: Collective Training period 1935 – 1936. – Delhi, 1936. - No 12. – P. 2 – 8.
2. Bangash S. Tribal Belt and the Defence of British India: A Critical Appraisal of British Strategy in the North-West Frontier during the First World War // Journal of the Pakistan Historical Society. – 2015. – Issue 2. – Vol. 63. – Режим доступу: [http://www.asc-centralasia.edu.pk/Issue\\_74/04\\_salman.html](http://www.asc-centralasia.edu.pk/Issue_74/04_salman.html)
3. Heathcote T. A. The Indian Army: The Garrison of British Imperial India, 1822-1922. - New York: Hippocrene Books, 1974. – P.27-29.
4. Hudson H. B. Those Blue Remembered Hills (Unpublished Memoir, 1980). – P.70.
5. Kennedy G. et al. Military education: Past, Present, and Future / G. Kennedy and K. Neilson. – Westport, London: Praeger, 2002. – 256 p.
6. Kurochkin A. et al. Indian and Persian Swordsmanship: A Comparative Analysis / A. Kurochkin, M. M. Khorasani // Revista de Artes Marciales Asiáticas. – 2015. – Vol. 10(1). – P. 4267. DOI: 10.18002/rama.v10i1.1499
7. MacMunn G. F. The Armies of India. - London: Adam & Charles Black, 1911. – P. 220.
8. Mason T. Sport and the Military: the British Armed Forces 1880 – 1960. – Cambridge University Press, 2010. – 298 p.
9. Menezes S. L. Fidelity and Honour: the Indian Army from the seventeenth to the twenty-first century. – Delhi: Oxford University Press, 1999. - 678 p.
10. Moreman T. The Army in India and the Development of Frontier Warfare, 1849-1947. – Palgrave Macmillan, 1998. - 258 p.
11. Morgan F. Peace and War: A Soldier's Life. – London, 1961. – P. 90-100.
12. Naravane I. Impact of the Sepoy Mutiny on Indian Polity and Society // <http://www.claws.in/1420/impact-of-the-sepoy-mutiny-on-indian-polity-and-society-isha-naravane.html>
13. Report of the Tribal Control and Defence Committee. – Delhi, 1931. – P. 38 – 90.
14. Rosen S. P. Societies and Military Power: India and its Armies. - Ithaca: Cornell University Press, 1996. – 477 p.
15. Sandhu A. M. The Royal Indian Army, Evolution and Organization: an Appraisal // Margalla Papers. – 2011. – No. 3. – Режим доступу: [http://www.ndu.edu.pk/issra/issra\\_pub/articles/margalla-paper/Margalla-Papers-2011/03-The-Royal-Indian-Army.pdf](http://www.ndu.edu.pk/issra/issra_pub/articles/margalla-paper/Margalla-Papers-2011/03-The-Royal-Indian-Army.pdf)

16. Schiff R. L. From Military Professionalism to Coup d'Etat: Concordance Theory in India and Pakistan // *Advances in Military Sociology: Essays in Honor of Charles C. Moskos* / Ed. by G. Caforio. – Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2009. – P.363 – 400.
17. Shaheed S. H. «Punjabisation» in the British Indian army 1857-1947 and the advent of military rule in Pakistan // *Edinburgh Papers in South Asian Studies*. – Edinburgh: Centre for South Asian Studies, School of Social & Political Science, University of Edinburgh. – 2004. – No 24. – P. 1-34. – Режим доступу: [http://www.csas.ed.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0011/48674/WP24\\_Shaheed\\_Hussain.pdf](http://www.csas.ed.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0011/48674/WP24_Shaheed_Hussain.pdf)
18. Singh J. Indian Air Power // *Global Air Power* / Ed. by J. A. Olsen. – Dulles: Potomac Books Inc., 2011. – P. 219 – 358.
19. Strachan H. *Big Wars and Small Wars: The British Army and the Lessons of War in the 20th century*. - Abingdon: Routledge, 2004. – 200 p.
20. Swinson A. *North West Frontier People and Events 1839-1947*. - London: Hutchinson and Co Ltd., 1967. – 354 p.
21. Williams M. S. *The British colonial experience in Waziristan and its applicability to current operations*. - Pickle Partners Publishing, 2015. – 80 p.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2017 р.

#### **BHINDER N.**

National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi

#### **BRITISH IMPACT UPON PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA**

The article is devoted to the analysis of British impact upon the system of professional training of border guards in the Republic of India. The aim of the article is to investigate the British role in the system of training of border guards in the Republic of India and to point out the efficiency of some methods and forms for modern system of training. The article proves that there are a wide range of similar threats for border security systems in the Republic of India and Ukraine and therefore the author persuades that it is necessary to compare the systems of training of servicemen of border agencies of the Republic of India and the State Border Guard Service of Ukraine and to outline recommendations for creative implementations of some principles and approaches.

On the basis of analysis of literature the author admits that the necessity to select the training of border guards within the system of military training due to specific functions of border guards was done in the British Indian Army and special forces were established. Also the article proves that the training was divided into three phases: basic individual training, progressive or group training and integrated training. The border guards were supposed to obtain the following skills: marksmanship, vigilance, mountain warfare, hill warfare, piqueting, map reading, intelligence, scouting, technical competence, physical endurance, etc. To train border guards there were established permanent training camps along the North-West frontier, some mountain warfare schools, and later higher educational establishments where special disciplines on border warfare were taught. The article describes the methods and forms of training of border guards. They are the following: training in real conditions, war games, project method, practical exercises, combined lectures, conferences, «sandbox» exercise, and illustrative methods. The author emphasizes that a range of official documents concerning training of border guards were issued: Operation Memorandums, Field Manual for border guards, Guidelines for border warfare, etc.

**Key words:** *professional training, border guards, Punjab frontier forces, training camp, training in real conditions, border warfare, integrated approach.*

УДК 378.22 : 005.95-051

**ПЕТРО ВОРОНА**Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України  
Полтавська обласна рада**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЕКТАМИ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА З УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

У статті розкривається сутність інноваційної діяльності як одного з найважливіших аспектів функціонування організацій та реалізації державної політики. Розглянуто етапи підготовки інноваційних проектів та методологічні особливості їхньої реалізації. Досліджені структура, основні напрямки й елементи управління інноваційним проектом, в т. ч. управління якістю, часом та вартістю проекту. Особлива увага приділена управлінню ризиками реалізації проектів.

*Ключові слова*: інновації, інноваційна діяльність, структура інноваційний проектів, критерії інновацій, інноваційна політика, інноваційна програма, Асоціація керівників проектів (Project Manager Institute).

**Актуальність теми.** Проектна діяльність, запровадження інновацій у всіх сферах діяльності людства є справжнім рушієм позитивних змін у розвитку продуктивних сил суспільства. Українська держава після тоталітарного періоду розвитку намагається збудувати суспільство соціальної справедливості і таку економічну систему, яка була б найбільш ліберальна до кожного з громадян, а не консервувала напіволігархічну, патерналістську систему управління. Для реалізації цих завдань в Україні має бути підготовлена критична маса молодих управлінців з новим ринковим мисленням, що мотивовані проводити вищезазначені зміни. Тому процес підготовки фахівців з управління інноваційною діяльністю, без якого соціально-політичний та економічний прорив країни не можливий, є стратегічно важливим вектором для розвитку української держави та особливо національної освітньої галузі, яка має забезпечувати його кадровий супровід.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми управління інноваційною діяльністю, формування команд відповідних фахівців, формування інноваційно сприятливого середовища в країні і в кожному регіоні чи територіальній громаді є актуальними для дослідження багатьох науковців в галузі економіки, публічного менеджменту та педагогіки. Проблеми управління інноваційним розвитком, створення сприятливих умов для реалізації інноваційних проектів у країні, регіонах та громадах, залучення інноваційного наукового потенціалу в економіку України, політичні аспекти цього процесу досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені, зокрема: Аблов А. [12], Амоша О. [1], Богданова О. [2], Гаман М. [4], Геєць В. [5], Гриньова М. [19], Данілов О. [11], Данилевська О. [6], Денисюк В. [7], Жукович І. [9], Майорова Т. [13], Мучник А. [3], Музиченко А. [14], Новицький В. [1], Озаренко О. [15-16], Пересада А. [17], Роїна О. [10], Шаров Ю. [20] та інші. Серед них відомі педагоги, економісти та управлінці.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості управління інноваційними проектами у змісті підготовки менеджера з управління інноваційною діяльністю, їх методологія мають актуалізуватись задля посилення ефективності цього процесу. Вивчення методології вирішення проблемних питань необхідно починати з об'єктивної необхідності і сутнісної характеристики менеджменту інноваційними проектами. Адже управління інноваційними проектами є складовою частиною інноваційної діяльності і вирішує питання планування та реалізації інноваційних проектів, розрахованих на значний якісний стрибок у виробництві, на підприємстві, у соціальній сфері і звичайно ж, у науковій роботі. У широкому розумінні «стратегічне управління, що пов'язано з процесом передбачення глобальних змін в економічній та соціальній ситуації, пошуком і реалізацією великомасштабних рішень, які забезпечують його виживання і стійкий розвиток виявлення майбутніх чинників успіху» [19, с. 26], без залучення інноваційних проектів та процесу інновацій не можливе.

«Інновації в основі яких лежать нові знання – це «суперзірки» підприємництва. Такі нововведення стають об'єктом уваги і приносять великі прибутки. Нововведення мають бути націлені на ринок і орієнтуватись на ринкову кон'юнктуру. Є лише один спосіб уціліти в часи кон'юнктурних потрясінь – використати методи комерційного (підприємницького) управління (втілення систематизованої



організаційної структури, довгострокове планування, використання управлінської інформації та контролю ...» [8].

В стислій формі ці слова містять всю мудрість світового досвіду управління інноваційним процесом. У відповідності з теорією М. Потера, конкурентний розвиток країни проходить на основі факторів виробництва, інвестицій, інновацій або добробуту (найвищий рівень розвитку). Країни, що входять у світове технологічне ядро (США, Японія, Німеччина, Великобританія, Франція), в даний час розвиваються переважно на основі активізації інноваційної діяльності. Українській економіці необхідно перейти з першого і другого рівня розвитку на третій, що відбувається на основі інновацій [18].

Пошук інноваційних можливостей та формування їх ефективних комбінацій у реальних економічних умовах для органів публічної влади й конкретних галузей господарства країни, зводиться до вибору і реалізації конкретного інноваційного проекту (ІП), а також до реалізації державних пріоритетів технологічного розвитку. Таким чином, розвиток інноваційного сектору є одним з найбільш пріоритетних напрямків державної політики в умовах намагання суспільства й держави вийти на якісно новий рівень розвитку. Які ж поняття та механізми входять в структуру ІП, що складає його «природу».

Вчені й дослідники по різному визначають поняття «інновації», так як зараз відсутня загальноприйнята термінологія у області інноваційної діяльності. Але всі вони зазначають, що важливою складовою інновації є практичне використання тих нових ідей і знань, які були створені. Якщо ідея існує лише на папері і не включена в практичну діяльність, покликану задовольнити певні потреби суспільства, то ми можемо рахувати її інновацією. Вважаємо за необхідне виокремити такі основні критерії інновації: 1. науково-технічна новизна; 2. практичне втілення (промислове використання), наприклад, в промисловості, аграрному секторі економіки, охороні здоров'я, освіті та інших сферах діяльності; 3. комерційна реалізуємість (комерційність), яка визначає сприйняття інновації ринком, тобто реалізується на ринку (здатність задовольнити певні запити споживачів).

Розвиток сучасного суспільства демонструє, що інновація часто є не лише технічним, а економічним і соціальним терміном. Вона не обов'язково повинна бути чимсь технічним – навіть чимсь матеріальним. Поряд з технічними інноваціями, існує дуже багато значних нововведень у сферах, які часто переносять на якісно новий рівень розвитку ту чи іншу сферу діяльності, де подібна інновація була виконана (наприклад, продаж товарів у кредит буквально модернізувала систему торгівлі або запровадження Інтернет-торгівлі чи Інтернет надання послуг тощо).

В економіку інтенсивно входить відносно нова концепція управління проектами (Project Management). Основу цієї концепції складає погляд на проект як на зміну початкового стану будь-якої системи, пов'язана із затратаю часу і засобів. А процес цих змін, що здійснюються по раніше відпрацьованими правилами в рамках бюджету і часових обмежень, як нам уже відомо, являє собою управління проектами. До цього часу управління проектами стало визнаною у всіх розвинутих і нових індустріальних країнах методологією інноваційної діяльності. Поняття «інноваційний проект» може розглядатися як: форма цільового управління діяльністю; процес здійснення інновацій; комплект документів [19, с. 19-20].

Враховуючи всі ці три аспекти, ми можемо дати наступне визначення: інноваційний проект – комплект документів, що визначає систему науково обґрунтованих цілей та заходів по вирішенню проблеми, організація інноваційних процесів в просторі і часі. Наукова обґрунтованість цілей і заходів досягається дотриманням наукових підходів до менеджменту, використанням сучасних методів. Очевидно, що проблема управління проектами загалом, а інноваційними конкретно, з якими стикаються всі підприємства досить серйозна. Це обумовлено тим, що в практичній дійсності рівню управління приділяється досить недостатньо уваги. З одного боку, в країні ніколи раніше по-справжньому не прораховували ефективність проектів, з іншого боку, досить часто, навіть в сьогоденних ринкових умовах, управління проектами лише почало визнаватись сферою професійної діяльності. А управління інноваційними проектами сприймається як область постійного ризику, в якій вірогідність позитивного результату не завжди очевидна [7, с. 7-9]. На цю область діють зовнішні та внутрішні фактори.

Зовнішні фактори (погано керовані, мало залежні від нас) – наявність фінансування на завершення розробки, податки, законодавство, об'єми ринку. Внутрішні фактори – спосіб представлення (презентації), ступінь завершеності проекту, організація робіт. Методологія управління ІП дозволяє перетворити процедуру створення виробу, засновану на новій ідеї, в добре організований і керований процес. Освоєння методів управління проектами дає можливість менеджеру до любого процесу підходити з єдиних позицій. Базуючись на розробках американської Асоціації керівників проектів – Project Manager Institute (PMI), перерахуємо, чим же приходить до управління менеджеру ІП.

По – перше, управління предметною областю проекту – найбільш знайома фахівцям-проектувальникам функція. Її складники – розробка концепції, визначення предметної області проекту, розподіл робіт, встановлення звітності, введення системи контролю, завершення проекту – частково в тій чи іншій степені входять до складу державних стандартів (ГОСТ), що визначають порядок проведення проектних та інших робіт. Управління якістю містить управлінські (забезпечення якості) і технічні аспекти (контроль якості). Управління часом (планування часу у проекті, оцінка тривалості, календарне планування, контроль часу в проекті). Управління вартістю (оцінка й прогнозування вартості, кошториси й бюджет, контроль вартості, використання вартісних показників). Управління ризиками, персоналом, контрактами і забезпеченням ресурсами.

Управління кожною із згаданих функцій передбачає облік десятків, а в великих ІП і сотень різних факторів. Розглядаючи управління ІП як процес досягнення визначеної мети (практичного застосування і використання нової ідеї), виокремимо наступні етапи проекту (відповідно з класифікацією PMI):

- ініціація проекту ;
- планування (планування цілей, операцій, термінів, ресурсів, вартості, якості, організації, взаємодії, ризиків, контрактів, призначення персоналу, розробка плану проекту, визначення критеріїв успіху) ;
- виконання (виконання плану проекту, облік виконання, розподілення інформації, підтвердження якості, підготовка пропозицій, вибір поставщиків, контроль контрактів, розвиток команди проекту) ;
- аналіз (оцінка виконання, аналіз термінів виконання ІП, вартості, підтвердження цілей, аналіз якості, аналіз ресурсів) ;
- управління змінами (загальне управління змінами, ресурсами, цілями, якістю, контрактами, ризиками) ;
- завершення (закриття контрактів, адміністрування завершення тощо) [2, с.114].

В умовах коли є сильні негативні зовнішні фактори то фактор менеджменту в ІП має особливо важливе значення. В цій ситуації від менеджера вимагається віртуозне володіння всім набором інструментів управління. Перш за все, необхідно постійно здійснювати виявлення ризиків. Ця аналітична робота дозволяє керівнику ІП розробляти методи протидії та пониження рівня ризику. Наприклад, неочікуване підвищення орендної плати за орендовані обладнання, приміщення чи землю; переоцінка фахівцем власної значимості та ролі в проекті, і як наслідок, завищення вартості послуг, що ним надаються до нереального розміру, збій графіка робіт чи постачання матеріалів, товарів чи послуг тощо.

Навіть з короткого огляду методології управління ІП, наведеної вище, стає зрозумілим, що професійне оволодіння цією діяльністю є необхідною умовою для забезпечення успішного функціонування організацій, пов'язаних з бізнесом у сфері високих технологій, наданням послуг комунальними підприємствами та іншими підприємствами тощо.

Примітно, що українські фахівці мають теж вже достатній досвід участі в найскладніших інноваційних розробках (космічна та військова техніка, літак «супертяж» «Мрія» тощо). Високий технологічний потенціал створює хороші передумови для виходу на ринок, як вітчизняний так і міжнародний. Але нині ефект від розробок та винаходів вітчизняних вчених та винахідників у порівнянні з потенційними можливостями та по аналогії з зарубіжною практикою дуже не великий. Очевидно – ще потрібно багато зробити для того, щоб налагодити і запустити механізми державного сприяння втілення ІП та комерціалізації розробок: від відбору перспективних ІП, до виведення на ринок готової продукції чи нових послуг. Тут важливо вивчити і використати досвід індустріальних та постіндустріальних країни, наприклад, Ізраїлю де діють технологічні інкубатори – виконують роль установ, що допомагають громадянам реалізовувати ІП і надають державну підтримку і навіть страхування [3, с. 72–75]. Відомо, що не більше 10% розробок втілюється на ринку, становляться комерційними продуктами і успішно реалізуються в реальному світі. Якраз тому необхідно, в першу чергу, у країні створити систему управління комерціалізацією розробок, зорієнтовану на роботу в ринкових умовах. Тоді, на нашу думку, підвищується шанси реалізовувати інноваційний потенціал вітчизняних науковців та інженерів-винахідників.

При дослідженні наукових ІП ми можемо виокремити такі їх види, розглядаючи як основу для класифікації предмет дослідження ІП: ініціативні наукові проекти, проекти розвитку матеріально-технічної бази наукових досліджень; проекти створення інформаційних систем і баз даних; видавничі проекти; проекти організації експедиційних робіт та ін. Подібні проекти характерні для проведення наукових досліджень в області математики; інформатики; механіки; фізики; астрономії; хімії, біології та медицини; науки про землю, гуманітарних та суспільних наук.

На порозі ХХІ ст. важливою, ключовою умовою прискореного прогресу соціально-економічного розвитку є ефективна інноваційна політика. В широкому розумінні, інновація – це синонім успішного

виробництва, втілення і використання, забезпечуючих стратегічний вигреш, нововведень у економічній та соціальній сферах. Кожен ІП потребує фінансування. Проекти можуть фінансуватися по лінії державних інноваційних програм, шляхом отримання відповідних грантів у грошовому вираженні.

Для підтримки інвестиційної діяльності у країні можуть використовуватись прямі методи економічного регулювання: державне інвестування у вигляді фінансування (цільового, предметно-орієнтованого, проблемно-направленого), кредитування, лізингу, фондів операцій, планування і програмування, державного підприємництва (державні інвестиції – вкладення коштів у важливі для країни проекти інфраструктурного характеру та інше. Особливе місце в системі прямих економічних заходів держави на інноваційні процеси належить заходам, стимулюючим кооперацію промислових корпорацій в області наукових досліджень, а також кооперацію університетів з промисловістю (створення технопарків). Непрямі методи регулювання інноваційної діяльності, в основному направлені, з одного боку – на стимулювання інноваційних процесів, а з іншої – на створення сприятливих економічних умов і соціально-політичного клімату для науково-технічного розвитку. Вони засновані на тому, що держава прямо не обмежує самостійність підприємств у прийнятті управлінських господарських рішень. Вплив цих методів успішний тоді, коли вони сприяють формуванню суспільних, а не лише індивідуальних умов господарювання. Серед непрямих методів управління традиційно виділяють податкове та амортизаційне регулювання, кредитну та фінансову політику, цінове регулювання, політику протекціонізму, лібералізацію податкового та амортизаційного законодавства. Найважливішу роль відіграють податкові пільги, що використовуються для заохочення тих напрямків діяльності підприємств (корпорацій), розвиток яких є бажаним з точки зору інтересів держави, в тому числі і пільги, направлені на стимулювання науково-технічного прогресу, експорту та ділової активності інноваційного підприємництва.

Вибір пріоритетних напрямків національних досліджень і розробок відіграє велику роль у державній науково-технічній політиці. Пріоритетні напрямки досліджень і розробок реалізуються у вигляді міжгалузевих проектів по створенню, освоєнню та поширенню технологій, які сприяють кардинальним змінам у технологічному базисі економіки, а також по розвитку фундаментальних досліджень, науково-технічному забезпеченню соціальних програм, міжнародної співпраці. У багатьох країнах світу є практика створення фондів виробничих інновацій, котрі виконують роль каталізаторів підтримки ІП, які здатні ініціювати прогресивні зрушення в промисловості та інших галузях суспільного буття [3, с. 72-75].

Створення бюджетних та позабюджетних інноваційних фондів для сприяння завершенню рентабельних наукових проектів, включаючи патентування за кордоном і сертифікацію світового рівня, що визначає успіх виходу на світовий ринок, є єдиною поки можливістю перебороти недоліки існуючих систем недостатнього фінансування наукових розробок і сприяти їх завершенню та просуванню на ринок найбільш перспективних технологій. Інноваційні фонди забезпечують накопичення і ефективне управління фінансовими засобами із державних та приватних джерел, включаючи засоби іноземних інвесторів; венчурні фонди, що об'єднують засоби інвесторів (що спеціалізуються на фінансуванні ризикованих ІП в обмін на долю в акціонерному капіталі створеному для реалізації ІП); інноваційно-венчурні фонди, що мають схожі функції з венчурними фондами. Державне регулювання ІП є однією з головних умов переведення функціонування економіки на ринкові відносини. Важливо сформувані в Україні національну інноваційну систему (НІС) для формування балансу розподілу ресурсів держави між різними етапами інноваційного циклу «ідея-технологія-виробництво продукції, що має попит». Створення НІС передбачає формування цілісної інфраструктури, що включатиме себе як державні так і приватні організації (в тому числі технопарки, інноваційно-технологічні центри, стартові, гарантійні та венчурні фонди, інвестбанки тощо) [2, с. 117; 3, с. 72-75]. При цьому держава має взяти на себе формування сприятливого економічного і правового середовища, зокрема, стимулювання позабюджетного фінансування і створення умов для розвитку венчурного інвестування в наукоємні сектори.

Варто відмітити, що активна державна політика в сфері інновацій повинна приносити суттєві результати. Не викликає сумнівів, що рішення які приймаються на рівні держави, здійснюють прямий вплив на те, яким чином, і з яким рівнем ефективності буде проходити розробка і втілення ІП в цілому по країні і зокрема на місцевому рівні [2, с. 118].

Відомий науковець в галузі проектного менеджменту Юрій Шаров для посилення інноваційної діяльності в органах публічної влади пропонує наступні заходи :

«- започаткувати практику проведення Днів інновацій у різних громадах, де будуть презентуватися досягнення і кращі інноваційні проекти, які успішно реалізовані, вручатися щорічні премії обласної ради або обласної державної адміністрації науковим установам і органам місцевого самоврядування по різним

пріоритетним номінаціям місцевого розвитку. До проведення Днів інновацій залучати регіональні наукові центри Національної академії наук України та інші наукові (профільні) установи;

створити обласні фонди інноваційного розвитку (або виокремити відповідний напрям у обласних конкурсах проектів місцевого/регіонального розвитку), через який науковим установам на конкурсній основі будуть надаватися гранти для проведення досліджень з реалізації актуальних і пріоритетних проблем територіальних громад, звітування за які здійснюється, по-перше, на експертній раді обласної ради, а потім презентується на щорічних Днях інновацій.

На думку Ю. Шарова, «урахування цих пропозицій у діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування дозволить підвищити результативність управління інноваційним розвитком територіальних громад та підняти на більш високий якісний рівень діяльність з розробки та реалізації інноваційних проектів» [20, с. 99].

**Висновки.** Методологічними особливостями управління інноваційними проектами у змісті підготовки менеджера з управління інноваційною діяльністю є розуміння майбутніми магістрами самої сутності як проектного менеджменту так і особливостей інноваційної діяльності у пострадянських період в умовах формування нової парадигми управління та стратегії розвитку кожної з територіальних громад, що відходять від патерналістського стилю до партисипативної демократії або демократії участі. Тобто виші мають акцентуватись у підготовці магістрів не лише на професіоналах, що володіють теорією та практикою інноваційного менеджменту, але й на суспільно активній особистості, що сама продукуватиме ці інноваційні ідеї та намагатиметься через креативну команду їх реалізувати. Для реалізації інноваційної політики держава має теж сприяти формуванню сприятливого законодавчого інноваційного клімату (як відображення сприятливості зовнішніх чинників) та створювати належні правила для сприяння виникненню внутрішніх сприятливих факторів, одним з яких є високопрофесійний інноваційний менеджмент. Через систему національної освіти держава має всі інструменти для його формування у системі макро- і мікроекономічних зв'язків та в органах публічної ладі регіонального та громадівського рівня.

Активна державна політика розроблена на основі інноваційної стратегії країни має приносити суттєві результати для соціально-економічного зростання країни. Не викликає сумнівів, що професійні рішення які приймаються на рівні держави здійснюють прямий вплив на те, яким чином, і з яким рівнем ефективності буде проходити розробка і втілення інноваційних проектів в цілому по країні і зокрема на місцевому рівні.

#### Список використаних джерел

1. Амоша О. Інноваційний шлях розвитку України: проблеми та рішення / О. Амоша // Економіст. – 2005. – № 6. – С. 28-32.
2. Богданова О. Н. Управління інноваційними проектами / Н. О. Богданова // Теорія и практика управління: нові підходи – М.: Університетський гуманітарний ліцей, 2003. – 172 с.
3. Ворона П. В. Особливості програми технологічних інкубаторів Ізраїлю як державної підтримка бізнесових проектів та ініціатив на сучасному етапі [Текст] / П. В. Ворона, А. М. Мучник // Економіка та держава. – 2009. – № 5 (77). – С. 72–75
4. Гаман М. В. Державне управління інноваціями: Україна та зарубіжний досвід: монографія / М. В. Гаман – К. : Вікторія, 2004. – 312 с.
5. Геєць В. Довгострокові умови та фактори розвитку економіки України / В. Геєць // Економіст. – К.: МАУП, 2000. – 176 с.
6. Данилевська О. Є. Теоретичні аспекти інноваційного процесу як фактора ефективного розвитку / О. Є. Данилевська // Наук. Вісн. – К.: Нац. аграр. ун-т, 2000. – Вип. 24. – С. 295 – 300.
7. Денисюк В. А. Провідна та організаційна роль влади в інноваційному розвитку / В. А. Денисюк // Інтелектуальна власність.–2004.–№ 9.– С 7-12; №11,–С. 3-10.
8. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2000, – 398 с.
9. Жукович І. А., Рижкова Ю.О. Інноваційна діяльність в українській економіці / І. А. Жукович, Ю. А. Рижкова // Статистика України. – 2005. – №1. – С. 24-28.
10. Інвестиційна діяльність в Україні: Нормативні документи / О. М. Роїна (упоряд.). – К. : КНТ, 2007. – 192с.

11. Інвестування: Навчальний посібник / О. Д. Данілов, Г. М. Івашина, О. Г. Чумаченко – Ірпінь, 2001. – 377с.
12. Інституційні основи інноваційного розвитку економіки: навч. посібник. – 2-ге вид-ня, перероб. та доп. / Аблов А. С., Будкін В. С., Гальперіна Л. П. та інш. / за ред. В. Є. Новицький (заг.ред.). – К. : КНТ, 2008. – 359с.
13. Майорова Т.В. Інвестиційна діяльність: Навчальний посібник / Т В Майорова. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 376 с.
14. Музиченко А.С. Інвестиційна діяльність в Україні: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / А. С. Музиченко – К. : Кондор, 2005. – 406с.
15. Озаренко А. С. Зарубежный опыт организации инновационной деятельности / А. С. Озаренко // Зб. наукових статей «Економіка». – 1998. – № 1. – С. 139-141.
16. Озаренко А. С. Инновационная стратегия предприятия / А. С. Озаренко // Вісник ХДЕУ. – 2000. – № 2 (14). – С. 76-77.
17. Пересада А. А. Управління інвестиційним процесом / А. А. Пересада – К Лібра 2002 - 472 с.
18. Теорія конкурентних переваг М. Портера (Porter's competitive advantage theory). – Режим доступу : [http://pidruchniki.com/12461220/ekonomika/teoriya\\_konkurentnih\\_perevag\\_portera\\_porters\\_competitive\\_advantage\\_theory](http://pidruchniki.com/12461220/ekonomika/teoriya_konkurentnih_perevag_portera_porters_competitive_advantage_theory)
19. Управління інноваційними проектами / Навчально-методичний посібник із навчальної дисципліни «Управління інноваційними проектами» для освітньо-кваліфікаційного рівня 8.000003 – магістр – «Специфічні категорії. Управління проектами» / Упоряд. М. В. Гриньова, Н. М. Сас, П. В. Ворона. – Полтава: ПНТУ, 2010.- 113 с.
20. Управління стратегічним розвитком об'єднаних територіальних громад: інноваційні підходи та інструменти: монографія / С. М. Сergyоїн, Ю. П. Шаров, С. І. Бородін [та ін.] ; за заг. наук. ред. С. М. Сergyоїна, Ю. П. Шарова. – Д.: ДРІДУ НАДУ, 2016. – 276 с.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2017 р.

**VORONA P.**

Institute for the Training of Civil Service Personnel, Kiev  
Poltava regional Council, Ukraine

**METHODOLOGICAL FEATURES OF MANAGEMENT INNOVATIVE PROJECTS ARE IN MAINTENANCE OF PREPARATION OF MANAGER FROM A MANAGEMENT INNOVATIVE ACTIVITY**

In the article essence of innovative activity opens up as one of major aspects of functioning of organizations and public policy. The stages of preparation of innovative projects and methodological features of their realization are considered. Investigational basic directions and custom an innovative project controls, including quality management, sometimes and by the cost of project. Separate attention is spared the management of realization of projects risks.

The methodological peculiarities of management of innovative projects in the content of the training of the manager of innovative activity management is the understanding of the future master's students of the very essence of both project management and features of innovation activity in the post-Soviet period in the conditions of formation of a new paradigm of management and development strategy of each of the territorial communities deviated from the paternalistic style to participatory democracy or participatory democracy.

In order to implement innovation policy, the state should also contribute to the formation of a favorable legislative innovation climate (as a reflection of the external factors favorability) and to create appropriate rules to facilitate the emergence of domestic enabling factors, one of which is high-level innovative management.

**Keywords:** *innovations, innovative activity, structure, innovative projects, criteria of innovations, innovative policy, innovative program, Project Manager Institute.*

УДК [37:78]:316.4.3

**ЗОРЯНА ГНАТІВ**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

**РОЛЬ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУСПІЛЬСТВА**

У статті розглянуто необхідність формування високого культурно-освітнього середовища української держави, що сприятиме розвитку лідерського потенціалу суспільства. Підкреслено, що мистецтво відіграє унікальну роль у даному напрямку. Висвітлено цілі мистецької освіти, її зміст, моделі навчання. Зазначено, що ініціативна, всебічно розвинена, культурна особистість із активною життєвою позицією є затребуваною в сучасному суспільстві та скеровує його до позитивних соціокультурних перетворень.

***Ключові слова:** мистецтво, музична освіта, національно-культурний розвиток, лідерський потенціал, особистість, духовність.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні, в період XXI століття, на часі багатьох перетворень нашої державності, як ніколи закономірною є потреба в рефлексії процесів національно-культурного розвитку, а відтак музичної освіти – як вагомого чинника вдосконалення українського соціуму, плекання духовності, культурності, виявлення талантів і лідерського потенціалу: «Саме людський вимір нині стає пріоритетним у характеристиці глобальних цивілізаційних змін, оцінці їхньої значущості та впливу. Тому категорії «лідерства», «інтелігентності», «таланту» й інші стають у ряд ключових. Якраз ефективне формування та використання потужного потенціалу освітньої сфери, її теоретико-методологічного і методичного супроводу слугують розкриттю й підтримці найсильніших сторін кожної індивідуальної особистості, окремого інституційного утворення, національного або інтернаціонального суспільного об'єднання. При цьому з цілком зрозумілою метою – досягнення кожним індивідуальним чи колективним суб'єктом передових, лідерських, конкурентоспроможних життєвих позицій у глобалізованому світі» [2, с. 5].

Одним із таких стратегічних напрямів модернізації системи освіти в Україні на межі третього тисячоліття визнано виховання людини культури (О. Боднарєвська, В. Гриньова, І. Зязюн та ін.). Основними пошуками повинні стати переконливі й ґрунтовні аргументи на те, аби мистецька освіта мала культуротворчу/люди́нотворчу місію: «Мистецтво безпосередньо діє на почуття, а через них – на інтелект, отже, опосередковано – на соціальну практику. Мистецтво об'єднує чуттєве й логічне пізнання і в такий спосіб активізує інтелектуальний пошук нестандартних рішень у будь-якій сфері практичної діяльності. Для сприйняття мистецтва в усій його багатомірності важливо набувати культурного досвіду, тому ознаками культурності особистості є художня освіченість у галузі традицій свого й інших народів (міфологія, епос, фольклор, народні звичаї, обряди, народне мистецтво; архітектура, скульптура, живопис, література, музика, театр, художні традиції, образне бачення, вміння сприймати музику, красу форми тощо)» [3, с. 31].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми музичної освіти цікавлять багатьох вітчизняних науковців, серед яких А. Вільчковська, Л. Волинець, О. Локшина, Л. Кияновська, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Отич, Г. Падалка, В. Полтавець, О. Рудницька та ін.

Не можна не згадати і композиторів України, які зробили великий внесок у розвиток музичної культури та освіти XIX–XX століття, заклали основи музично-естетичного виховання: А. Вахнянин, В. Верховинець, С. Воробкевич, Ф. Колесса, П. Козицький, М. Лисенко, М. Леонтович, С. Людкевич, Є. Матюк, О. Нижанківський, Л. Ревуцький, Д. Січинський, Я. Степовий, К. Стеценко та ін. Творча спадщина композиторів плідно використовується в сучасній музичній практиці.

Дослідники Т. Гризоголова, Л. Коваль, О. Олексюк, О. Ростовський, Т. Танько, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. вивчали концепції реформування мистецької та музичної освіти в Україні, розробили численні практичні рекомендації щодо здійснення цього процесу в різних умовах функціонування системи освіти.

**Мета** статті полягає в окресленні актуальних питань розвитку сучасної музичної освіти в контексті формування лідерського потенціалу конкурентоспроможної української держави.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність освітнього лідерства при розробленні та реалізації сучасної державної політики у сфері освіти детермінується переходом від принципу «Сучасне суспільства

– це майбутнє освіти» (який відводить освіті лише роль пасивного виконавця суспільних потреб і, за своєю суттю, не може забезпечити випереджальної ролі освіти в суспільному розвитку) до принципу «Сучасне освіти – це майбутнє суспільства» (який наділяє освіту функцією формувача образу майбутнього суспільства). Політична воля, стратегічне планування і тактична готовність держави задля надання освітній сфері пріоритетного й елітного характеру – передумови для такого переходу. Фундаментом останнього є освітнє лідерство.

Освітнє лідерство – це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій [2, с. 23]. Сформовані лідерські якості сприяють розумінню особистістю того, як поводитися з іншими людьми, розвивати соціокультурні зв'язки, формуванню міжособистісної компетентності тощо. Все це є дотичним і до мистецької освіти, яка становить стратегічний пріоритетний напрям життєдіяльності суспільства.

Український народ із давніх-давен славився своєю співучістю, музикальністю, релігійністю, увагою до виховання духовно-моральних почуттів. Складовою народною виховною ідеологією завжди була зовнішня і внутрішня естетична виразність особистості. Вважалося: гармонійна, досконала людина – шляхетна і благородна, приваблива душею і тілом. Потяг до прекрасного, уміння бачити в буденному високе становить одну з етнічних ознак українського люду. Народна педагогіка акцентувала увагу на формуванні естетичного ставлення людини до всіх сфер і проявів її земного буття, природи, праці, громадської діяльності, мистецтва та власної поведінки. Головні орієнтири естетичного виховання вбачалися у тому, щоб навчити кожного жити за неписаними законами краси і благородства – сформувати в підростаючого покоління навички творити прекрасне. Творити розумом і серцем, і повсякденною працею, творити приємне і корисне.

Проблема сучасного періоду для України полягає у збереженні власної етнонаціональної ідентичності, що закладено у специфіці народної та професійної культури, природа якої полягає в пізнанні людиною та спільнотою себе і світу навколо себе. Слід зауважити, що розвиток української культури й освіти завжди відбувався на основі розвитку національної естетичної свідомості, основними характеристиками якої є софійність (художнє вираження суті буття), символізм, соборність (духовне єднання небесних і земних сил універсуму), висока етична орієнтація всієї художньо-естетичної діяльності.

2006 року на Всесвітній конференції з мистецької освіти Building Creative «Capacities for the 21st Century» в Лісабоні, проведеної за ініціативи ЮНЕСКО, прийнято «Дорожню карту мистецької освіти» («Road Map for Arts Education»), де наголошується: «Культура і мистецтво – це найважливіші компоненти всебічної освіти, яка забезпечує повний розвиток особистості. Тому право на мистецьку освіту є загальним правом людини...» [5, с. 3].

Наприкінці ХХ століття в музично-педагогічній та культурно-освітній практиці склалася особлива, навіть дещо недоречна ситуація: «Попри безсумнівно виразне домінування тенденції національного самовизначення як такого, що є на сьогодні чи не єдиною позитивною передумовою натхненної і одержимої діяльності, надто трудомістким й небезболісним (чи не є це жалем за недоцільно розтраченим інтелектом нації?) є процес руйнування штампів, прискіпливого погляду на наявний досвід: при звичаєність до зовнішніх – агітаційно-масових – форм набуття досвіду в дусі колективізму творить ефект курйозності, оскільки дезорієнтовує в пошуках вирішальних і доцільних шляхів формування досвіду іншої зумовленості – суто об'єктивної, в дусі споглядальної саморефлексії» [4, с. 303]. Чи не чинимо ми зараз так, як описуваний М. Шлемкевичем «український розспіваний Пер Гюнт», що, «здивляючись на прекрасну Льорелляй власної душі, топиться в настроях і пливе за водою» [цит. за 4, с. 303].

Система підготовки культурно-мистецьких кадрів уключає всі рівні освіти – це початкова мистецька школа, вища культурно-мистецька освіта; аспірантура, докторантура. Цю систему представляє мережа навчальних закладів системи Міністерства культури України: початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання); спеціалізовані мистецькі школи (школи-інтернати); вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації.

Також слід відзначити, що останнім часом у системі освіти з'являються нові мистецько-навчальні установи: школи-гімназії естетичного виховання, академії мистецтв, різноманітні творчі студії. Головною метою існування цих закладів є пошук найбільш ефективних підходів у реалізації завдань підготовки мистецьких кадрів, висококваліфікованих, конкурентноздатних у світовому культурному просторі. Все це має здійснюватися в одній, забезпеченій матеріально та інтелектуально, навчально-виховній системі, де гармонійно поєднуються її складники і представлена можливість спостерігати за розвитком обдарованої особистості протягом усього періоду професійного становлення, постійно його корегуючи. Добре

відомим фактом є твердження, що творчі можливості закладені природою в кожній людині. Але ці можливості повинні бути педагогічно скорегованими, забезпечені професійними основами. Саме тому мистецька освіта є процесом, у якому формується цілісне сприйняття прекрасного в мистецтві та дійсності, творче самовиявлення, притаманне кожній людині. Проблема залучення дітей до творчості, підготовка фахівців високого класу в галузі музичного, хореографічного, образотворчого, театрального мистецтва набуває морального змісту, бо за конкретними результатами творчості постає внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості, життєвої позиції майбутнього діяча української культури [1, с. 114].

У багатьох педагогічних вишах України обговорюються проблеми музичної освіти, проводяться різноманітні семінари і конференції, ведуться пошуки вирішення актуальних проблемних питань. Зокрема, у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка науково-педагогічними працівниками кафедри методики музичного виховання і диригування Інституту музичного мистецтва щороку проводиться міжнародний науково-практичний семінар «Проблеми музичної освіти учнівської молоді: історія та сучасність», у якому беруть участь зарубіжні вчені, педагоги, музиканти, науковці з різних куточків України, проводяться майстер-класи кращих учителів музичного мистецтва та художніх керівників хорових колективів.

Педагогічна та наукова діяльність дає можливість свідчити про непростий стан сьогоденного освітнього процесу в мистецькій сфері. Болючим залишається той факт, що в Україні майже всі ідеї освітніх реформ йдуть «зверху», регіональна освітня ініціативність «зв'язана» своїми фінансовими можливостями. Звичайно, важко ініціювати, творити, робити зміни в державі, влада якої (її діяльність чи бездіяльність) не зацікавлена у формуванні здорових, успішних, активних, освічених громадян. Сьогодні кожен свідомий громадянин стурбований художньо-естетичною освітою, її реформою, загрозою деформування, а то й перспективою знищення початкової професійної музичної освіти, перетворення професійних шкіл на художню самодіяльність. Неодноразово зауважувалося, що спроб прикрити початкову ланку естетичної освіти в нашій державі було чимало. Сьогоднішня влада теж плекає надію її поступового ліквідування. Під виглядом реформи, так званої децентралізації, відбувається завуальоване знищення початкової естетичної освіти. Керівництво країни вже вкотре сподівається зекономити бюджет за рахунок громадян. Із слів екзаступника міністра культури і туризму України (2005–2010 рр.), а тепер Генерального консула України в Пряшеві (Словаччина) Ольги Бенч, нам відомо, що така децентралізація закінчилась у Словаччині зменшенням кількості музичних шкіл із 300 до 4.

Зниження видатків держави на культуру і освіту призвело до того, що значно скоротились структурні підрозділи культури. У загальноосвітніх школах скоротились години предметів художньо-естетичного циклу. Значно скоротились набори в музичні школи, студії, спеціальні навчальні заклади. Актуальність прийняття необхідних заходів щодо поліпшення естетичного і у тому числі музично-естетичного виховання не викликає сумніву.

**Висновки.** Від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, який забезпечують дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні заклади, культурно-мистецькі установи, творчі спілки та об'єднання залежить ефективність професійної музичної освіти, відтак – культурно-освітній рівень цивілізованої держави. Вагомості набувають основні болючі питання, такі як: проблеми забезпечення умов перебудови й розвитку музичної освіти на сучасному етапі та розробка методологічних і психолого-педагогічних основ систем музично-естетичного виховання в нашій країні. У цьому плані одним із основних завдань психолого-педагогічної, музикознавчої, філософської науки є розробка методологічних основ, що мають стати фундаментом, на якому будуть реформуватись і розбудовуватись освіта і культура.

#### Список використаних джерел

1. Добриньова О. Проблеми професійної музичної освіти / О. Л. Добриньова // Вісник Черкаського університету. – 2009. – Вип. 149. – С. 113-116. – (Серія. Педагогічні науки).
2. Роль університету в розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар [та ін.]; за заг. ред. С. Калашнікової. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 100 с.
3. Черепанова С. Філософія освіти: буття людини в універсумі культури // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Філософія освіти. Вип. 4. – Львів : Світ, 1999. – С. 22–33.
4. Ярмо М. Музичне виховання в аспекті національної ідентичності / М. Ярмо // Людина і мистецтво в гуманістичних вимірах. – Львів: Край, 1997. – С. 303–316.



5. Road Map for Arts Education : Building Creative Capacities for the 21st Century. The World Conference on Arts Education: Lisbon, 6–9 March 2006. – UNESCO, 2006. – 26 p.

Стаття надійшла до редакції 12.10. 2017 р.

**HNATIV Z.**

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

#### **A ROLE OF MUSICAL-ESTHETIC EDUCATION IS IN DEVELOPMENT OF LEADER POTENTIAL OF SOCIETY**

In the article the necessity of forming of high cultural and educational environment of the Ukrainian state is considered for leader potential of Europe's countries. One of the effective instruments of improvement of education is leadership. Underline, that an art plays a unique role in this direction, the question of integration of the home system of musical education is exposed in European cultural space. The aims of artistic education, her maintenance, models of studies, are reflected. It is marked that the initiative cultural personality all-round developed, with active vital position is highly sought in modern society and directs to positive sociocultural transformations.

Music education is seen as a system of theoretical, methodological and axiological doctrines that establish the relationship of art, pedagogy, philosophy, culture and defining social role and importance of music in existence through the prism of community interests and needs.

Expectations and requirements, with which education as system of forming of personality of modern successful citizen meets today, are outlined in the article.

**Keywords:** *art, musical education, national and cultural development, leader potential, personality, spirituality.*

УДК 37.091.4–87[460]”1492/1540”

**БОРИС ГОД**

**НАТАЛІЯ ГОД**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

#### **ВЕЛИЧНА ПОСТАТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ІСПАНСЬКИЙ НАСТАВНИК І ГУМАНІСТ Х.Л. ВІВЕС (1492-1540 РОКИ)**

---

У пропонованій статті представлено історико-педагогічний портрет видатного діяча європейського Відродження, іспанського гуманіста і педагога Х.Л. Вівеса. Авторами розкрито зміст основних положень педагогічної концепції ренесансного наставника, представлено бачення Х.Л. Вівеса структури, змісту, принципів і методів шкільного навчання, його розуміння характеру взаємин між вихователем і вихованцем, шляхів реалізації індивідуального підходу. Особливу увагу звернено на вівесівське бачення місця релігії та християнського гуманізму в удосконаленні європейської освітньо-виховної практики у ранній Новий час. Зроблено висновок про гуманістично-педагогічний потенціал, напрями і перспективи інтерпретації педагогічної спадщини Х.Л. Вівеса у моделюванні сучасних засад інноваційного розвитку світової та національної освітньо-виховної та гуманістичної стратегії.

**Ключові слова:** *Х.Л. Вівес, християнський гуманізм, ренесансний гуманізм, північне Відродження, виховання, навчання, чесноти, гуманізація виховного процесу, принципи виховання, індивідуальний підхід*

Реформування українського освітнього простору вимагає діалогу культур, глибшого й активнішого вивчення європейських педагогічних цінностей, переосмислення досвіду й досягнень попередніх поколінь, що спонукає до виваженого й неупередженого аналізу спадщини тих педагогів минулого, на плечах яких формувалася сучасна педагогіка як самостійна наука.

Однією з визначних персоналій в історії європейської освіти XVI століття можна вважати іспанського гуманіста Хуана Луїса Вівеса – людини, яка особливо багато зробила для перетворення педагогіки в

науку. Його філософсько-педагогічна спадщина привертала увагу лише окремих дослідників (В. Лоренцсон, В. Меншиков, О. Тарасова, Т. Хворостянова).

**Мета статті** – проаналізувати основні педагогічні ідеї великого іспанського педагога-гуманіста щодо організації процесу навчання й виховання нової людини для нового часу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Хуан Луїс Вівес народився 6 березня 1492 року у Валенсії в сім'ї новонавернених християн. Це визначило його подальшу долю і змусило рано залишити Іспанію, де лютувала інквізиція. Х.Л. Вівес закінчив Паризький університет, переїхав до Фландрії. У 1523-1529 роках він жив у Англії, викладав в Оксфорді та служив домашнім учителем Генріха VIII і його дружини Катерини Арагонської. Через розбіжності з королем гуманіст залишив Лондон і переїхав до міста Брюгге. Помер у 1540 році.

Х.Л. Вівес став органічною частиною європейського духовного співтовариства, яке утворили тогочасні гуманісти. Він товаришував з Еразмом Роттердамським і Томасом Мором. “Я вже давно не бачив, – писав про нього Мор, – нічого настільки витонченого і вченого... Але найдивовижніше те, що свої знання Вівес засвоїв таким чином, що може передавати їх іншим, навчаючи. Крім того, хто викладає більш приємно і з більшою користю, ніж Вівес?” [4, с. 129].

Серед гуманістів Х.Л. Вівес прославився як знавець давніх мов і літератури. Але більшу частину його творчої спадщини становлять педагогічні праці. Він накопичив значний досвід практичної роботи, викладаючи в школах та університетах Європи. На цій основі й сформувалася його педагогічна система.

Х.Л. Вівес належав до гуманізму XVI століття, який був зрілішим у поглядах на людину, ставленні до античності. Він усвідомлював, що остання дещо заважала подальшому розвитку наукових знань. “І ми не карлики, і вони не велетні, – писав він, – а всі ми люди, однакові на зріст, і завдяки їхній спадщині ми можемо навіть піднятися трохи вище, щоб зберегти їхню діяльну пристрасть, горіння духу, доблесть і любов до істини” [2, с. 88].

Вагомими були критичні зауваження Х.Л. Вівеса щодо діючої церковної схоластичної доктрини. Так, у памфлеті “Проти псевдодіалектиків” (1519 рік) він підкреслював, що в схоластичних хитросплетіннях немає ніякої науки. Істинне пізнання досягається вивченням реального світу, прямим зверненням до природи.

Х.Л. Вівес уважав, що в навчанні простежується така закономірність: від почуттів – до розуму, від простого – до складного. Розуміючи людину як тілесно-душевну єдність, він віддавав пріоритет душі над тілом і розуму над емоціями. Дуже важливо, писав гуманіст у трактаті “Про душу і життя”, глибоко вивчити цей феномен [1, с. 124].

Як бачимо, погляди Х.Л. Вівеса на проблеми тогочасної педагогічної думки мали досить важливе підґрунтя у вигляді філософії, психології, антропології, етики як античних часів, так і епохи європейського Відродження. Корисними були й власні здобутки, а також узагальнення досвіду викладачів університетів і вчителів шкіл, для яких він розробляв навчальні програми й посібники.

Педагогічним ідеалом доби Відродження була всебічно і гармонійно розвинена особистість. Мета виховання розумілась як створення умов для розвитку її кращих задатків. Тому й потрібне виховання, бо воно здатне, на думку Х.Л. Вівеса, викоринити або зменшити негативні звички, розвинути позитивні природні нахили.

Тогочасні гуманісти говорили про розумове, моральне, громадянське та фізичне виховання. Х.Л. Вівес був палким прихильником науки й освіти. Виховання розуму, інтелектуальний розвиток він уважав першочерговим для кожної людини. “Найбільшим злом уважай, – радив гуманіст своїм учням, – не убогість, або незнатність, або тюрму, або голість, неславу, бридкість тіла, хвороби, слабкість, але такі та їм подібні хиби: невігластво, дурість, безумство” [1, с. 125].

У праці “Про викладання навчальних дисциплін” Х.Л. Вівес запропонував власне бачення наукової освіти, яке відзначається систематичністю, комплексністю, де кожній галузі знань відведено певне місце. Він уважав, що вивчати треба все те цінне, що накопичено наукою. Найбільш значним його внеском у розвиток педагогіки Відродження були навчальний план і програма школи, які склали цілісну систему змісту освіти, включали найважливішу літературу з усіх предметів, правила послідовності їх вивчення та єдину методику навчання – від раннього віку до університету.

Х.Л. Вівес суттєво розширив коло шкільних дисциплін. Він закликав навчання розпочинати з вивчення мов, бо вони є доступнішими для дітей і торують “шлях до дисципліни, викладеної цією мовою”. Стародавні мови радив вивчати після рідної, шляхом коментованого читання. Далі йшли логіка і діалектика, звичайно, у доступній формі. Усі предмети Х.Л. Вівес класифікував за метою і змістом. Особливу увагу гуманіст звертав на вивчення логіки, яка забезпечує пошук істини. Опанувавши її, можна переходити до природничих наук.

Такий підхід був принципово новим, він докорінно відрізнявся від загальноприйнятих у той час правил і поглядів самих гуманістів, прихильників класичної освіти.

Х.Л. Вівес одним із перших порушив питання про вивчення у школі природознавства. Вивчення природи мислитель радив розпочати з широкої експозиції “неба, стихій і речей у них”, аби створити в уяві дитини загальні й чіткі уявлення про Всесвіт, “як від малюнку на дошці”. Він закликав упродовж першого етапу освіти – від 7 до 15 років вивчати основи географії та гідрології. Тим, хто бажав продовжити навчання, пропонував поглиблювати знання шляхом читання книг, спостережень і самостійної роботи. На другому етапі необхідно було засвоїти “більш приховані рухи природи”. Далі, на думку гуманіста, наставав час математики, історії та етики. Усі ці науки він радив вивчати, пов’язуючи їх із життям, бо геометрія корисна в архітектурі й оптиці, природничі знання – у сільському господарстві.

На думку Х.Л. Вівеса, загальна освіта повинна закінчуватися до 25 років. Пізніше поряд зі спеціальними дисциплінами – медициною, юриспруденцією, студент мав вивчати психологію, історію, філософію і право, а також основи економіки і політики. Особливе значення Х.Л. Вівес надавав історії. Він уважав, що без неї неможлива ніяка інша наука, а крім цього, вона дуже корисна з точки зору виховання моралі, бо подає зразки для наслідування [7, с. 31-32].

Обов’язковим, на думку Х.Л. Вівеса, є вивчення теології. Вона немов завершує піраміду знань і пояснює вищі істини. Узагалі, гуманіст не поривав з християнською традицією в освіті та вихованні. Він радив прилучати дітей до релігії з раннього віку і бачив у ній важливий резерв виховання.

Цікаво, що під освітою, навчанням Х.Л. Вівес розумів не лише опанування основ наук, але весь досвід, якого набуває людина. Власне, йшлося про щось схоже на сучасну категорію “соціалізація”. Х.Л. Вівес називав це “навчанням житейської мудрості”, під якою розумів як усі теоретичні знання, здобуті в школі, так і життєвий досвід самих учнів, накопичений під впливом літератури і вчителів, трудовий досвід селян і ремісників, необхідність вивчення якого наполегливо підкреслював [6, с. 89-91].

Отже, значення наукової освіти, розумового виховання Х.Л. Вівес оцінював дуже високо. Він уважав, що вихований розум здатний протистояти низьким пристрастям, що штовхають людину на злочин, роблять зажерливою, пихатою, псують добру від природи людську сутність. Розум, як зазначав Еразм Роттердамський, – це “...той божественний радник, що, сидючи у високій фортеці, пам’ятає про своє походження і не думає ні про що брудне, ні про що низьке” [3, с. 114]. Науки “радісне роблять іще радіснішим, сумне терпимим, нерозсудливі прагнення юності приборкують, нудну незграбність старості полегшують; удома, зовні, у світі, особливо в самотності та багатолюдстві, на дозвіллі й на службі вони супроводжують і допомагають” [1, с. 126].

Своє розуміння виховного ідеалу Х.Л. Вівес сформував у максимі: “Великим благом уважай... добродієність і з нею поєднані знання, гостроту розуму і здоровий глузд” [1, с. 114]. І ще: “Прагненню до премудрості ніяких меж ставити не потрібно. Воно повинно закінчитися разом із життям. Завжди людині, доки вона живе, необхідно піклуватися про три предмети: 1) як добре міркувати, 2) як добре говорити, 3) як добре діяти” [1, с. 126]. Отже, загалом знання й освіта повинні служити моральному удосконаленню особистості, якому Х.Л. Вівес надавав надзвичайно великого значення.

Недарма постулатами середньовічної етики були покірність, терпіння, милосердя, стримування надмірних претензій розуму (гордині) і навіть аскетизм. Ключовими поняттями вважалися “добродієність”, “благо”, “благородство”. “Кардинальних” добродієностей називали чотири: розсудливість, стійкість, поміркованість і справедливість. А на чолі їх – віра, надія, любов (милосердя). Моральними нормами вважалися також заповіді Христа.

Х.Л. Вівес головними людськими чеснотами вважав громадянськість і патріотизм. “Хлопчиків, – говорив він, – необхідно готувати до активної діяльності на благо суспільства, красномовності навчати для того, щоб виступити проти “безправності й ганьби за право і честь”. У схоластичних диспутах на теми моралі немає ніякої користі: кращі риси особистості здобуваються вправами, рівнянням на моральні ідеали [4, с. 134].

Як гуманіст “північного” типу, він робив акцент на розумових якостях і вважав релігію вагомим чинником морального виховання. Учнів він радив наставляти в душі християнського благочестя і заповітів Христа: люби ближнього свого, не відповідай злом на зло, грубістю на грубість, не підозрюй, не зневажай, не проклинай, уникай брехні, будь совісним, бо це “міцна стіна, за якою ми спокійні і безпечні” [5, с. 37-38].

Хуан Луїс Вівес говорив і про значення фізичного розвитку у вихованні дитини. Її тіло “повинно бути здоровим, щоб була здоровою душа” [1, с. 115]. Оскільки душа перебуває в тілі, “не зовсім нам годиться залишати і зневажати” його. Їжа, сон, вправи мають слугувати врешті-решт душі, здоров’ю і

“примноженню природних дарувань” [1, с. 124], але в усьому слід дотримуватися поміркованості, навіть в іграх, і не пестити тіло.

Загалом роздуми Х.Л. Вівеса про моральне і фізичне виховання були не завжди глибокими. У них ми знаходимо чимало протиріч, відчувається прагнення не руйнувати усталені традиції. Це викликано ще й тим, що, з огляду на загрозу інквізиції, він вимушений був говорити обережно та підкреслювати вірність церковній ортодоксії.

Але, як би там не було, Х.Л. Вівес до кінця залишався гуманістом у питаннях про принципи виховання і навчання. Найважливішим з них він уважав запровадження гуманних начал у стосунки між вихователем і учнем. Мислитель виступав проти жорстокості й антигуманності шкільних порядків, коли вчителі “служать не дитині, а палиці” [1, с. 115]. Вищий обов’язок вихователя – відданість “учневі й істині”. Учитель повинен любити дитину, як батько, бо “хто більшою мірою є батьком, той, хто народив тіло, чи той, хто народив дух? Учитель більший, ніж батько, бо дух цінніший від тіла” [1, с. 105-106].

На думку Х.Л.Вівеса, учителеві необхідно завоювати любов і довіру дитини. Він переконаний, що методами роботи вихователя повинні бути переконання, заохочення, вправи. Необхідно спиратися на позитивне в дитині, частіше хвалити її, ніж лаяти і карати, оскільки страждання часто штовхає до зла. Обираючи міру покарання, слід добре її продумати, обґрунтувати, щоби не завдати шкоди тілесному і духовному здоров’ю. Покарання повинно бути доречним і справедливим.

З принципом гуманізації виховного процесу тісно пов’язувалася необхідність вивчення дитини і врахування її вікових та індивідуальних особливостей. Перефразовуючи відому тезу, це можна сформулювати так: “Учителю, пізнай учня”.

Отже, щоб досягти успіху, треба добре знати людину, її внутрішній світ і зовнішні прояви. Вивчаючи вихованця, писав Х.Л. Вівес, необхідно звернути увагу на “...його моральний настрій, інтелектуальні здібності, специфічні нахили, фізичний стан і майбутнє покликання” [1, с. 97].

Х.Л. Вівес у будь-якій педагогічній роботі радив керуватися передусім віковими особливостями дитини. “Немає більшої помилки, – стверджував він, – ніж вимагати від дерева плодів навесні, коли воно тільки починає розквітати. Жоден педагог не повинен гніватися на хлопчика за те, що він не може зробити того, що може юнак” [4, с. 134].

Його заслугою було й те, що він уперше в педагогічній думці порушив питання про відмінності навчального предмета від науки. “Учений завжди повинен дивитися вгору, прагнути до вищого... А вчителі у школі мусять враховувати здібності своїх учнів, але не так, щоб проминати що-небудь з науки і повідомляти помилкове замість істинного, але так, щоби завжди обирати відповідне до сил і розуміння учнів” [4, с. 133]. Методика Х.Л. Вівеса базувалася на основі дитячої психології. Маючи характер системи, вона будувалася на засадах доступності, поступовості і спадкоємності. Важливими її елементами були: використання наочності, гра (з неї розпочиналося все навчання), змагання. Це було нове слово в розробці наукових основ навчально-виховного процесу.

Хуан Луїс Вівес також уважав за необхідне враховувати індивідуальні особливості дитини. Він закликав вивчати природні здібності, характер і нахили дитини. Розум, спостережливість, здатність до порівнянь у дітей різні. Кожному необхідно обрати той вид діяльності, який би відповідав особливостям його інтелекту і психіки. Є діти, яким науки взагалі не під силу. Крім шкоди, їм і їхнім товаришам навчання нічого не принесе. Тому краще дати таким учням можливість отримати професію і займатися практичною діяльністю. “Усі хлопчики, – зазначав Х.Л. Вівес, – дуже гарно і швидко роблять те, до чого схильні. Якщо ми будемо змушувати уми до занять, які їм не підходять, то з цього не тільки нічого не вийде, або, навпаки, вийде шкода” [4, с. 134]. Виховання і навчання не сумісні з насильством над дитячою природою. Її дух прагне до свободи. Він “терпить вправи, але не терпить примусу. Можна багато чого від нього домогтися, але мало чого насильством” [1, с. 134].

Ще один важливий принцип – поряд із вихованням слід культивувати самоосвіту і самовиховання. А навчання й виховання розглядав як двосторонній процес. Тому адресував свої настанови і поради як учителеві, так і учневі, вважаючи, що все залежить від самостійності й активності останнього. У багатьох творах гуманіст радив дітям як розвивати пам’ять, як і що читати та конспектувати, як слухати і записувати лекції. Своїх учнів він привчав до самоаналізу, до спостережень за власним розвитком. Закликав зберігати старі зошити та порівнювати письмові роботи.

Педагогічні ідеї Х.Л. Вівеса підтверджують думку про те, що в європейській педагогіці XVI століття народжувалися нові, прогресивні теорії навчання і виховання людей різного віку. Але на шляху їх утілення стояли величезні перешкоди. Це був час внутрішніх змін і загострення соціальних протиріч, спричинених кризою і трансформацією традиційних взаємин, широкомасштабних конфліктів і рухів у багатьох країнах.

Х.Л. Вівес був занепокоєний ростом пауперизму і зубожіння народу, обурений жорстокістю і байдужістю влади. Разом із прогресивною інтелігенцією він закликав правителів звернути увагу на соціальні проблеми. Гуманіст обстоював рівність людей у правах на належну освіту. Він захищав ідею жіночого навчання, брав участь у створенні шкіл для бідних, розробив програму і кошторис їх фінансування, хоча й усвідомлював, що в такий спосіб цю важку соціальну проблему не розв'язати.

Х.Л. Вівес виступав за державну школу, яка давала б ґрунтовну підготовку за єдиною програмою і стала б культурним центром. Талановиті діти з народу повинні навчатися за рахунок держави. Х.Л. Вівес також висунув ідею спільного навчання людей різного віку і статі.

Важливу роль Х.Л. Вівес відводив добору вчительських кадрів, вважаючи, що педагог повинен володіти глибокими знаннями, здібностями до викладання й виховання, бездоганною моральністю... А ще – бути одним із тих, про кого сказано: "Ви сіль землі, ви світло миру".

Хуан Луїс Вівес належав до плеяди талановитих гуманістів епохи європейського Відродження. Його ідеї стали золотим фондом ренесансної педагогічної думки. Віра в природну доброту людини, можливості її вдосконалення шляхом освіти і виховання, утвердження гуманного начала у стосунках учителя й учня, боротьба проти схоластики та глибокий демократизм – таку спадщину залишив гуманіст майбутнім поколінням педагогів. Його методична система, пошуки нових підходів до викладання і виховання є актуальними і в наш час.

### Список використаних джерел

1. Меньшиков В. М. Педагогика Эразма Роттердамского : открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса / В. М. Меньшиков : учеб. пособ. – М. : Юристъ, 1996. – 134 с.
2. Вивес Х. Л. О причинах упадка искусств / Х. Л. Вивес // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.) / сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 88–92.
3. Эразм Роттердамский. Философские произведения / Эразм Роттердамский. – М.: Наука, 1986. – 702 с.
4. Лоренцсон В. Н. Выдающийся испанский педагог-гуманист Хуан Луис Вивес (1492-1540) / В. Н. Лоренцсон // Советская педагогика. – 1959. – № 8. – С. 127–137.
5. Вивес Хуан Луис и его трактат "О вспомоществовании бедным" / предисл., пер. и коммент. Н. П. Денисенко // Возрождение: гуманизм, образование, искусство : межвиш. сб. науч. труд. – Иваново: Изд-во Иванов. гос. ун-та, 1994. – С. 127–139.
6. Вивес Х. Л. Миф о человеке / Х. Л. Вивес // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.) / сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 88–92.
7. Vives J. L. A Fable About Man : Engl. Transl / J. L. Vives // The Renaissance Philosophy of Man / ed. E. Cassirer et al. – Chicago, 1971. – P. 29–37.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

**HOD B., HOD N.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### **THE GREAT FIGURE OF EUROPEAN PEDAGOGY: SPANISH MENTOR AND HUMANIST H. L. VIVES (1492-1540 YEARS)**

The article presents the historical and pedagogical portrait of the prominent figure of the European Renaissance, the Spanish humanist and the teacher H. L. Vives. The author discloses the contents of the main provisions of the pedagogical concept of the Renaissance mentor, presents the vision of H. L. Vives structure, content, principles and methods of school education, his understanding of the nature of the relationship between educator and pupil, ways of implementing an individual approach. It was emphasized that H. L. Vives gave exceptional importance to the development of such personality traits as virtue, patriotism, civility, and called for the idea of unity of moral, mental, civic and physical education to be realized. Modified teaching Spanish humanist views, described his vision of the content of the principles of accessibility, continuity and succession of education, the importance of taking into account the psychological, age and individual learning. Particular attention is paid to the Vivesian vision of the place of religion and Christian humanism in the improvement of European educational practice in the early New time. A conclusion on the humanistic-pedagogical potential, directions and perspectives of interpretation of the pedagogical heritage of H. L. Vives in modeling modern principles of innovative development of world and national educational and humanistic strategy.

**Key words:** Kh. L. Vives, Christian humanism, Renaissance humanism, Northern Renaissance, upbringing, learning, virtues, humanization of the educational process, principles of education, individual approach.

УДК 378.4.02.016:81'243

**ЄВГЕНІЯ ГОНЧАРОВА**

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ ОСНОВІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Об'єктом дослідження автора є диференціація навчання у вищих навчальних закладах. Методологічною основою дослідження є теоретичні положення про сучасні технології навчання у вищих навчальних закладах. У статті обґрунтовано сукупність дидактичних умов, у яких сконцентровано певні положення, які мають бути реалізовані в технології диференціації навчання.

**Ключові слова:** диференціація, дидактичні умови, дидактична взаємодія, дидактичні процеси, блоково-структурна організація змісту навчання дисципліни, диференційна основа, оцінювання.

Зміцнення міжнародних зв'язків України у економічних відносинах стимулювало інтеграцію України до світового освітнього простору. У цьому аспекті сучасні пріоритетні цінності вищої освіти зумовлюють суттєве розширення функцій іноземної мови у соціальній діяльності індивіда і підвищення її значущості як навчальної дисципліни на ринку освітніх послуг. Процес формування професійної компетентності майбутнього фахівця має збагатитися новими формами і технологіями освіти, що будуть максимально враховувати індивідуальні інтереси і здібності кожного студента і сприятимуть їх всебічному розвитку.

Грунтовний аналіз базових дидактичних категорій на рівні дефініцій указує шляхи поетапного розвитку навчального процесу від репродуктивного навчання до усвідомленої навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Сучасна практика навчання у ВНЗ одним із пріоритетних шляхів підвищення ефективності навчального процесу вбачає реалізацію механізмів диференціації. Диференціація навчання є складним структурним процесом і вважається засобом досягнення індивідуалізації в освітньому середовищі, що визначається з позиції орієнтації на гуманістичні особистісно-значеннєві цілі; соціально-педагогічну ідею свободи особистості студента та його права на вибір своєї індивідуальної траєкторії навчання; ураховує індивідуально-психологічні особливості, нахили, здібності та інтереси студента з метою ефективного розвитку його особистості.

Окремі аспекти загальнодидактичної проблеми диференціації навчання розглядалися в різних контекстах, зокрема: підґрунтя для розробки сучасних технологій навчання на засадах інтенсифікації мисленнєвої активності, пізнавальних інтересів, розумових здібностей; оптимізації навчального процесу; свідомого спрямування власних зусиль на досягнення позитивного результату; диференційованого підходу у процесі вивчення іноземної мови (Ю. Бабанський [1], М. Бурда [2], М. Гриньова [3], П. Гусак [4], І. Лернер [5], О. Малихін [6], Л. Мартіросян [7] та ін.).

Однак, у традиційній системі вищої економічної освіти, орієнтованій на стандартизацію та уніфікацію процесу фахової підготовки, диференціація навчання майбутніх спеціалістів саме іноземної мови досліджена недостатньо, що зумовлює мету статті: теоретично обґрунтувати на засадах вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури сукупність дидактичних умов, які мають бути реалізовані в технології диференціації навчання.

Під дидактичними умовами диференціації навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах розуміємо узагальнено-концентроване визначення необхідних і достатніх дидактичних процесів, які у своїй функціональній сукупності забезпечуватимуть високий рівень фахової підготовки майбутніх фахівців:

- формування мотиваційно-стимулювальної основи для засвоєння потенційно максимально можливого обсягу професійно значущого навчального матеріалу;
- проектування й реалізація дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» з урахуванням

індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчального процесу, організованого на диференційній основі;

— імплементація ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання іноземних мов на диференційній основі;

— інтенсифікація рефлексивно-аналітичної діяльності студентів з урахуванням фахової специфіки підготовки з іноземних мов.

Створення першої дидактичної умови - формування мотиваційно-стимулювальної основи для засвоєння потенційно максимально можливого обсягу професійно значущого навчального матеріалу – зумовлюється залежністю ефективності навчального процесу від усвідомленого бажання суб'єкта освіти засвоювати професійно значущий навчальний матеріал, його прагнення до самоосвіти й самоактуалізації на засадах стійкої мотивації до визначеного різновиду навчальної діяльності. Аналіз даних діагностики стосовно домінуючих мотиваційних орієнтацій студентів щодо навчання дає змогу визначити оптимальні стратегії роботи зі студентами з різними переважальними типами мотиваційних орієнтацій, а також форми надання їм необхідної допомоги.

Друга дидактична умова – це проектування й реалізація дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчального процесу, організованого на диференційній основі. Створення цієї умови передбачає створення комфортного навчального середовища, яке надасть змогу забезпечити формування мотиваційно-стимулювальної основи та гарантувати реалізацію цілей навчання.

Дидактичні умови диференціації навчання мають охоплювати у концентрованому вигляді та спрямовувати всі спроектовані дидактичні впливи задля реалізації провідної ідеї, передбаченої створенням третьої дидактичної умови з визначеної сукупності – імплементації ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання іноземних мов на диференційній основі. Схему побудови ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання іноземних мов показано на рис.1.

Диференціація навчання передбачає поетапний перехід у процесі викладання від використання завдань базового рівня складності до використання завдань творчого рівня та здійснюється у двох напрямках. Горизонтальний вектор стосується обсягу навчального матеріалу, пропонуваного для засвоєння. Горизонтальний вектор засвоєння навчального матеріалу не можна вважати екстенсивним підходом до процесу навчання. Поетапне збільшення обсягу завдань сприяє закріпленню засвоєних знань, поступовому зменшенню часових витрат на виконання пропонуваних завдань за рахунок удосконалення практичних умінь і навичок, а звідси формування підґрунтя для засвоєння навчального матеріалу за вертикальним вектором.

Вертикальним вектором визначається глибина засвоєння навчального матеріалу в межах його блоково-структурної організації. Глибина засвоєння навчального матеріалу одночасно характеризується вмінням виконувати нестандартні завдання підвищеної складності із застосуванням навичок аналізу та синтезу та можливістю виконання завдань значного обсягу.

Подання професійно значущого навчального матеріалу спрямовується на усвідомлення студентами змісту навчання дисципліни з подальшим структуруванням кожної конкретизованої теми на завдання, спрямовані на поетапний перехід суб'єктів навчального процесу на творчий рівень навченості та засвоєння потенційно максимально можливого обсягу професійно значущого навчального матеріалу.

Диференційований підхід до структурування завдань, спрямований на поетапний перехід з більш низького рівня знань на більш високий, де на кожному з етапів база знань поповнюється до рівня, необхідного для переходу на наступний етап, зводить до мінімуму можливість дискретності у викладанні та засвоєнні матеріалу, що вивчається. Упевненість студентів у глибині та якості отриманої бази знань, у власній можливості подальшого продуктивного опанування необхідними фаховими компетентностями стимулює та стабілізує формування позитивної мотивації до навчання.

Одним із прийомів мотиваційно-стимулювальної діяльності викладача є надання студентам можливості самостійно обирати рівень складності завдань, їх обсяг.

Такий підхід дає змогу студентам з більш низьким рівнем навчальних досягнень поетапно перейти до виконання завдань вищої складності, а студентам з більш високим рівнем навчальних досягнень не витрачати часу на виконання завдань базового рівня, а вдосконалювати свої знання, виконуючи завдання, які потребують творчого підходу до їх виконання.

Зміст навчальних завдань, пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю, надає студентам змогу усвідомити основні вимоги до професійних компетентностей, чим стимулюється активна навчально-пізнавальна діяльність. Мотиваційно-стимулювальна діяльність викладача, спрямована на формування в

студентів внутрішньої потреби осмислення та сприйняття навчального матеріалу, засвоєння навичок практичного застосування отриманих знань, має носити системний характер.

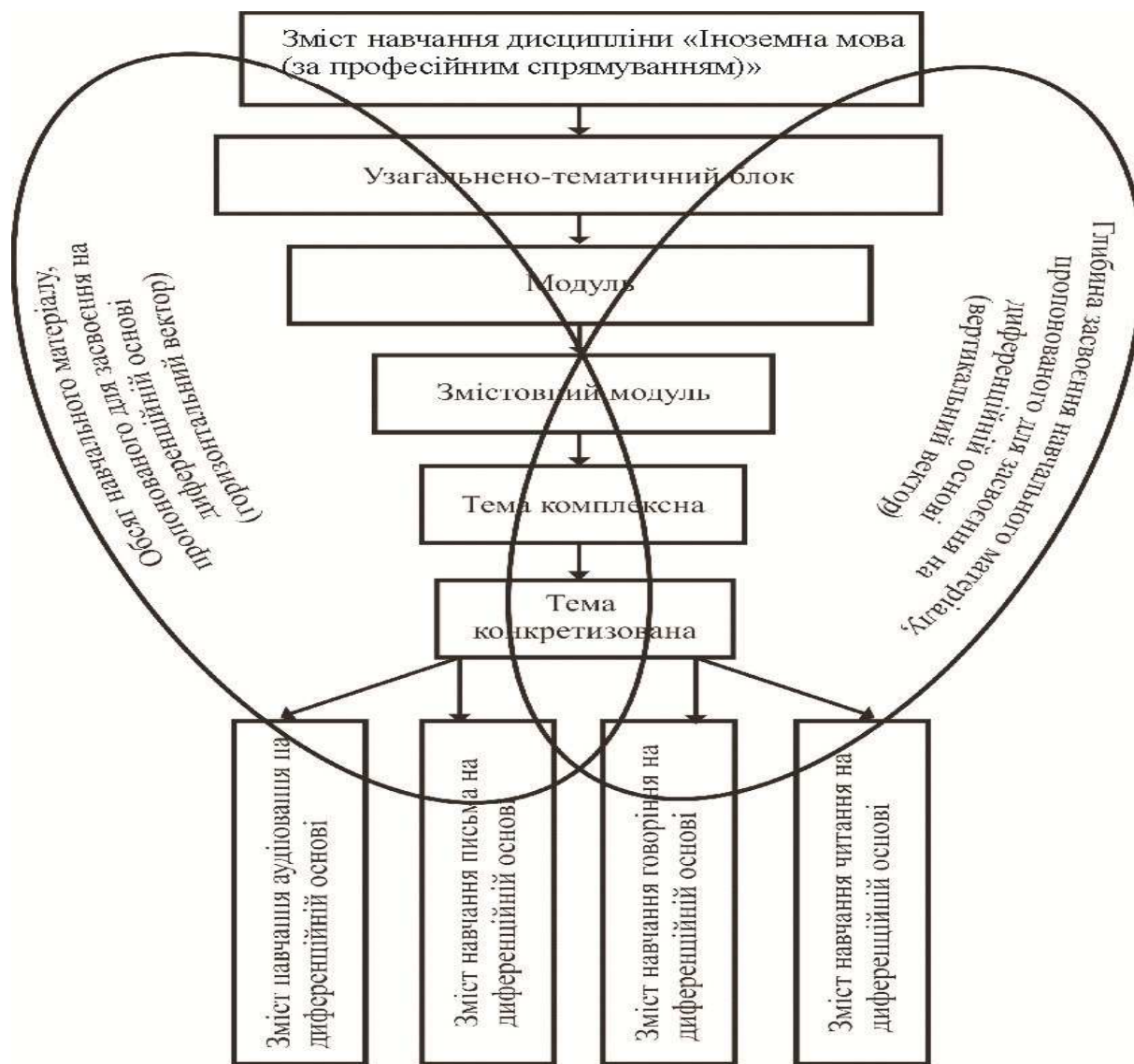


Рис.1.Схема побудови ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання іноземних мов

Викладач має акцентувати увагу студентів на змістовому аспекті діяльності й розкрити мету (ціль) виконання завдання. У якості загальної тенденції формування змісту професійної освіти можна визначити, що відбір змісту проводиться за пластами «знизу – вгору» і базується на потребах майбутньої професійної діяльності або інформації, необхідної для пізнання змісту навчальної дисципліни.

Засвоєння змісту навчальної дисципліни за диференціації навчання може реалізуватися за наступним алгоритмом:

- імплементація ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання фахової дисципліни на диференційній основі;
- визначення провідного компонента змісту навчальної дисципліни шляхом співвіднесення різноманітних видів підготовки з відповідним набором знань, умінь, навичок і ставлень;
- відповідно до провідного компонента й таксономії цілей дисципліни, деталізується зміст навчального плану підготовки майбутнього фахівця з урахуванням вимог до виробничих функцій, умінь, типових задач його майбутньої діяльності й подальшим вибором необхідних навчальних елементів.



Трансформація цілей навчання в результат відбувається завдяки засвоєнню змісту освіти. Зміст освіти є одним із ключових компонентів диференціації навчання, це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні вміння, навички та способи діяльності, досвід творчої діяльності.

Якість навчально-виховного процесу залежить як від професійної майстерності викладача, так і від умінь студента розуміти та сприймати задачі й зміст навчального предмета.

Традиційним методом стимуляції до навчальної діяльності є оцінювання її результатів. У модульно-рейтинговій системі за семестр студент може максимально отримати 100 балів. Виходячи з цього, залежно від кількості годин, відведених на вивчення конкретної дисципліни, визначається максимальна сума балів, яку можна отримати на занятті. Отже, виконавши завдання творчого рівня щодо обсягу та складності, студент отримує максимальний бал, виконавши завдання продуктивного й базового рівня відповідно 80% і 60% від максимального балу. Оскільки при застосуванні модульно-рейтингової системи враховується факт присутності на заняттях, пропонуємо оцінювати його в межах 40% від визначеного максимального балу.

Якщо на практичному занятті (семінарі) було задіяно декілька видів діяльності, пропонуємо використовувати середньоарифметичне значення отриманих балів за формулою

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{N}, \text{ де}$$

$i$  – номер оцінки;

$X_i$  – оцінка;

$N$  – кількість оцінок у вибірці.

Наприклад, визначений максимальний бал за практичне заняття 1, 0. Студент виконав завдання наступним чином:

аудіювання – творчий рівень (1 бал)

читання – продуктивний рівень (0, 8 бала)

письмо – завдання не виконане або виконане на базовому рівні (0, 4 бала).

Середній бал, отриманий студентом, складатиме 0, 7 бала.

Таблиця 1.

### Комплекс завдань, пропонує до опрацювання на практичному занятті з ІМ

Вид мовленнєвої діяльності	Завдання, що пропонуються до опрацювання		Оцінювання	Контроль, обговорення
		Рівні складністю за та обсягом		
Аудіювання	Студенти отримують інформацію відносно обсягу текстів та характеру завдань до їх опрацювання у відповідності до рівнів	Творчий	100%	У ході поточного практичного заняття
		Продуктивний	80%	
		Базовий	60%	
Читання	Надаються конкретні тексти відповідного рівня обсягу та складності і завдання до них	Творчий	100%	У ході поточного (наступного) практичного заняття
		Продуктивний	80%	
		Базовий	60%	
Письмо	Надається перелік завдань за рівнями обсягу та складності	Творчий	100%	У ході поточного практичного заняття
		Продуктивний	80%	
		Базовий	60%	

Вважаємо, що застосування у процесі навчання запропонованого алгоритма стимулюватиме формування позитивної мотивації студентів до навчання, активізацію їх розумової діяльності, оволодіння навичками навчальних операцій, самостійність в опрацюванні альтернативних інформаційних джерел, здатність до рефлексії й стане фундаментом поетапного переходу студентів з базового на творчий рівень навченості.

#### Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 141 с.
2. Бурда М. І. Диференційоване навчання / М. І. Бурда, Н. Д. Мацька // Рад. школа. – 1990. – № 9. – С. 59–63.
3. Гриньова М. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді / М. Гриньова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013 – № 8 (Ч. 2). – С. 159 – 163.
4. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 518 с.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 76 с.
6. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) / О. В. Малихін // Накові праці: Науково- методичний журнал. – Миколаїв: в-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – Вип. 203. Т. 215. – Педагогіка– С. 11 – 14.
7. Мартіросян Л. А. Диференціація навчання в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (на матеріалі вивчення курсу історії педагогіки): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Історія та теорія навчання» / Л. А. Мартіросян. – Київ, 1997. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2017 р.

#### HONCHAROVA YE.

Higher Educational Establishment of Ukoopsilka "Poltava University of Economics and Trade", Poltava, Ukraine

#### ORGANIZATION OF THE DIFFERENTIATION-BASED FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The object of the author's investigation is the differentiation of teaching foreign language process at Higher Educational Institutions. The author reveals the positive impact of the ideas and principles of individual teaching of foreign language and differentiation of teaching as its component.

The article substantiates the totality of teaching conditions, encompassing certain provisions which have to be implemented in the differentiation of learning, namely:

- the formation of the motivational stimulating basis for the acquisition of potentially the greatest possible amount of professionally meaningful learning material;
- the design and implementation of didactic interaction in the "teacher-student" system taking into account the individual psychological characteristics of the subjects of the differentiation-based educational process;
- implementation of hierarchically ordered modular structural organization of the content of differentiation-based foreign languages teaching;
- intensification of reflexive analytical activity of students with regard to professional specific training in foreign languages.

**Keywords:** *differentiation, didactic terms, didactic interaction, didactic processes, modular structural organization of the subject content learning, differential basis, assessment.*

УДК 796.5;630\*27[477.53]

**МАРИНА ГРИНЬОВА**

**КАТЕРИНА КУПРІАН**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

## **ЗЕЛЕНИЙ ТУРИЗМ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ПАРКОВИХ ТЕРИТОРІЙ ПОЛТАВЩИНИ: МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОГО ПРОЕКТУ**

Стаття присвячена проблемі становлення зеленого туризму на Полтавщині як пріоритетного напрямку розвитку паркових територій, проаналізовано особливості та перспективи його подальшого розвитку за рахунок підвищення ефективності використання існуючого історично-культурного ресурсного потенціалу регіону та створення туристичних центрів і парків розваг, що розглядається в контексті соціального проекту «Зелений туризм для всіх». Запропоновані шляхи інтенсифікації формування сфери розваг та підвищення ефективності використання зеленого туризму, а також пропонуються відповідні доповнення до змісту підготовки фахівця з управління проектами.

***Ключові слова:** зелений туризм, паркові території, природно-заповідні території, рекреаційно-туристична база, авторський соціальний проект.*

**Актуальність проблеми.** Полтавщину здавна називають духовною столицею України, вона також має сприятливі умови для розвитку і сфери «зеленого туризму». Полтавський край пропонує туристам відпочинок на мальовничих берегах Ворскли, Псла, Хорола, Сули, на території паркових зон, природно-заповідних територіях, чудодійну миргородську мінеральну воду, знайомство із столицею українського гончарства, відвідини меморіальних та етнографічних музеїв Диканьки, Опішні, Миргорода.

Полтавська область багата на природні пам'ятники історії:

– ботанічні пам'ятки природи Березовий гай (Полтава), Богданівський парк, Бузковий гай, Гребінчин каштан, Дуб Остроградського, Дуб Сковороди в Котельві, Дуб у селі Яхники, Дуб черешчатий (Пирятин), Дуб Шевченка в селі Мар'янське, Дуби черешчаті (Майорщина), Каштанова алея (Полтава), Кочубеївські дуби, Лісосмуга О. О. Ізмаїльського, Олександрівський дуб, Осика в селі Обознівка, Парасоцьке урочище, Парк сільськогосподарської дослідної станції імені М.І.Вавилова, Соснова алея (Майорщина), Хейлівщинський дуб, Храпачів Яр (пам'ятка природи), Цар-осика, Шишацький дуб, Ялиновий гай,

– геологічні пам'ятки природи: Бутова Гора, Висачківський соляний купол, Відслонення пісковиків (Брусія), Скеля – гранітний реєстр,

– комплексні пам'ятки природи Бурти (пам'ятка природи), Грушеві могили, Міський сад (Кременчук), Старий шлях (пам'ятка природи) [7].

Таким чином, як свідчить туристично-історично-культурна характеристика Полтавщини, в області склалися сприятливі умови щодо формування туристичних центрів і ландшафтних парків, розвитку зеленого туризму та поступового створення інфраструктури парків відпочинку і дозвілля та розваг для туристів.

**Метою статті** є розкриття особливостей становлення зеленого туризму на Полтавщині як пріоритетного напрямку розвитку паркових територій та перспективи його подальшого розвитку в контексті створення соціального проекту за рахунок підвищення ефективності використання існуючого потенціалу (історичного, культурного, ресурсного) регіону та створення туристичних центрів і парків розваг, а також підготовки фахівців з управління проектами, зорієнтованих на вирішення цих завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-теоретичні та практичні засади розвитку зеленого туризму отримали широке відображення у наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких слід відмітити В. Васильєва, А. Дубоделову, Ю. Зінько, В. Кафарського, В. Косенка, М. Кострицю, М. Рутинського, М. Товта, К. Дронга, В. Котлінського, Я. Маєвського, С. Медлік, Я. Сікору, С. Сонька, Л. Гальківа, Л. Кобанця, О. Дмитрука, В. Кекушева, С. Ніконорова, В. Степаницького, Р. Браймера, Х. Годфрі, Д. Дея, Д. Юрдана та інші [2; 3; 5].

Поряд із тим, низка науково-прикладних питань з адаптації світового досвіду у сфері зеленого туризму, дослідження стану, проблем та перспектив розвитку зеленого туризму, з урахуванням природно-ресурсного потенціалу паркових рекреаційних територій в Україні, потребує проведення подальших наукових досліджень, спрямованих на пошук ефективних механізмів і інструментів розвитку зеленого туризму у рамках стратегічної парадигми екологічного відпочинку населення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зелений туризм – це відпочинок у приватних господарствах сільської місцевості, цікавої туристичними об'єктами та сферою розваг. Перевагами такого

виду відпочинку є: чисте повітря, природа, близьке знайомство з культурними традиціями регіону, низька вартість послуг за проживання та харчування у порівнянні із традиційними готелями і базами відпочинку.

Загальні правові, організаційні та соціально-економічні засади зеленого туризму в Україні регулюються низкою законодавчих актів та заходів, які намічено реалізувати у найближчій перспективі, що дозволять створити умови для активного відпочинку і розваг туристів у сільській місцевості та забезпечити задоволення потреб і безпеку під час перебування [1].

На одного мешканця Полтави сьогодні припадає 108 метрів квадратних зелених насаджень – це один з кращих показників в Україні. Лише територія 12 парків, 18 скверів і 7 бульварів дорівнює площі майже у 250 гектарів [7].

Як приклад, на Полтавщині активно функціонує ландшафтний парк «Диканський», який приваблює одним із найбільших в Європі скіфських городищ. Щороку його відвідує більше трьох тисяч туристів.

Останнім часом у регіоні зростає інтерес населення до туристичної діяльності, а саме – надання послуг відпочиваючим у приватних господарствах сільської місцевості. Зараз в області зеленим туризмом зайняті 78 приватних садиб, які зареєстровані офіційно. Поряд із традиційним переліком послуг, власники приватних господарств пропонують транспорт, піші екскурсії до ландшафтних парків, послуги гіда-перекладача, рибальство і полювання, кінні прогулянки, збирання грибів та ягід [6].

Виходячи із вищезазначеного, на Полтавщині склалися сприятливі умови для активного відпочинку та ознайомлення туристів із історією краю у туристичних центрах і парках розваг, сформована базова інфраструктура для розвитку зеленого туризму і надання необхідних видів послуг відвідувачам. Проте величезного попиту на зелений туризм як вид відпочинку ми не спостерігаємо. Відповідно, подальший розвиток і популяризація серед різних верств населення зеленого туризму – одне з основних завдань місцевих органів влади і самоврядування, підприємств та громадських організацій туристичного спрямування, оскільки проживання у сучасних мегаполісах встановлює свій ритм життя і все більше виникає бажання залишитись наодинці з природою, зайнятись автентичними ремеслами, взяти участь в етнокультурних дійствах, прогулятися екологічними стежками природно-заповідних територій Полтавщини. Звичайно, в умовах економічної кризи не кожна людина має змогу відвідати екзотичні країни. Однак, кожен зможе отримати достойний відпочинок за уподобанням і матеріальними можливостями у себе, на малій батьківщині. І в нашій області для цього створені всі умови [3].

Ситуація необізнаності населення, і водночас бажання людей відпочивати серед природи рідного краю, стала поштовхом до створення авторського соціального проекту «Зелений туризм для всіх». Метою розробки цієї широкомасштабної програми повинно стати підвищення поінформованості населення і створення позитивного ставлення до цього виду відпочинку. Насамперед повинні бути задіяні такі види маркетингових комунікацій, як PR-статті, інтерв'ю, прес-конференції, семінари, брифінги, телепередачі, що викликають довіру та позитивну реакцію.

Варто також активізувати значення місцевої влади у підтримці цілей «Зеленого туризму для всіх». Адже кожний місцевий чиновник має зрозуміти, що запровадження зеленого туризму, тобто парків нового покоління – це спочатку витрати, а з часом – додаткові гроші й поліпшення інфраструктури району, створення нових робочих місць. Саме місцеві влади можуть клопотати про забезпечення цього проекту [4].

Напрацьовані на сьогодні стратегії розвитку зеленого туризму, що можуть бути націлені на вирішення соціально-економічних, екологічних і етнокультурних проблем, вимагають чіткого планування.

Здійснений нами аналіз літератури дає підстави для таких узагальнень щодо території нашої місцевості.

Сильні сторони Полтавщини як території, сприятливої для розвитку «Зеленого туризму для всіх»:

- переважно чисте та безпечне довкілля;
- гарні краєвиди;
- наявність великої кількості паркових зон;
- багатство історико-культурних пам'яток;
- невелика ціна на проживання та харчування;
- збережені українські традиції;
- гостинність населення.

Слабкі сторони Полтавщини, що можуть заважати такому розвитку, але які легко можна усунути:

- відсутність достатньої практичної туристичної інформації на так званих інформаційних дошках;
- незнання місцевими жителями досконало іноземних мов;

- не надто привабливий імідж України в очах іноземців;
- слабе знакування туристичних маршрутів;
- недостатньо розвинута інфраструктура.

За задумом розробників проекту, чи не найголовнішою метою є донести цінність розвитку територій парків та скверів, їхнього озеленення та удосконалення як невід'ємну частину «Зеленого туризму для всіх», і безперервне накопичення досвіду організації, а також практика.

Нами розроблено «Зелений туризм для всіх» як загальноміський соціальний проект, діяльність якого спрямована на розвиток рекреаційно-туристичної бази Полтавщини в русло розвитку та удосконалення паркових зон, як осередків відпочинку для мешканців міста, на реалізацію важливих соціальних і культурних програм, пропаганду важливості безперервної взаємодії громади з місцевим самоврядуванням, надання зразкового прикладу організації дозвілля.

Ми пропонуємо основні складові вищеназваного проекту:

– ландшафтний дизайн як найважливіший складник соціального проекту «Зелений туризм для всіх». Який представляє собою мистецтво, що знаходиться на стику трьох напрямків: архітектури, будівництва та проектування; ботаніки та рослинництва; відомостей з історії культури та філософії. Крім того, ландшафтним дизайном називають практичні дії з озеленення та благоустрою територій;

– громадські заклади харчування як підприємства, що призначені для виробництва кулінарної продукції, борошняних кондитерських і булочних виробів, їх реалізації або організації їх споживання;

– бібліографічна зона як літературно-краєзнавчий осередок на території парку;

– спортивні зони як спеціалізовані майданчики, що мають спеціальне покриття (синтетичне, асфальто-бетонне, трав'яне, ґрунтове), розмітку для різних ігрових видів спорту та, необхідне пересувне обладнання;

– кінотеатр під відкритим небом – вид рекреаційного дозвілля, яке поширене за кордоном і починає набирати обертів на Полтавщині, де приємна атмосфера і свіже повітря є запорукою культурного відпочинку;

– зона відпочинку матері та дитини являє собою частину земельної ділянки обладнаної пісочницями, тінювими грибокми, гойдалками, драбинками, гірками тощо; територія, на якій розташовані елементи дитячого вуличного ігрового обладнання з метою організації змістовного дозвілля;

– Wi-Fi зона є сучасною безпроводною технологією з'єднання комп'ютерів в локальну мережу і підключення їх до *Інтернету*; спрямована на пошук корисної інформації та онлайн-спілкування.

Генеральна мета: створення сприятливих умов для удосконалення та розвитку паркових зон міста Полтави, як сучасних баз відпочинку для населення.

Стратегічна мета: забезпечити мешканців міста комплексним відпочинком, навчити молодь бути соціально свідомими, ввічливими по відношенню до природи, шанувати традиції та звичаї рідного краю, використовувати набутий досвід для розробки актуальних програм активного дозвілля.

Завдання соціального проекту «Зелений туризм для всіх»:

– розробити проект рекреаційної паркової зони «Зелений туризм для всіх», виокремити і описати її складові (ландшафтна зона, громадські заклади харчування, бібліографічні, спортивні зони парку, кінотеатр під відкритим небом, зона відпочинку матерів з дітьми, Wi-Fi зона);

– залучити до створення рекреаційної паркової зони відповідні організаційні структури (будівельні організації, працівників Зеленбуду, управління екології, екскурсоводів, спортивні організації, ЗМІ, волонтерів – учнівську та студентську молодь);

– популяризувати через ЗМІ даний проект «Зелений туризм для всіх» та шляхи залучення до нього населення регіону з метою розвивати активну дозвілльєву діяльність та культуру поведінки громади [4].

Базами створення проекту, що водночас можуть використовуватися як практичні ресурси для підготовки майбутніх фахівців з управління проектами, яка здійснюється на природничому факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, можуть виступати території природно-заповідного фонду, паркові зони, ботанічні, геологічні та комплексні пам'ятки природи Полтавщини. Вдалим прикладом для м. Полтава є парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва.

Полтавський міський парк – єдиний в обласному центрі природоохоронний об'єкт загальнодержавного значення. Розташований на полі Полтавської битви поблизу селища Яківці на площі 124,5 гектара, він поєднує елементи ландшафтного і дендрологічного парків. На території парку стоїть будиночок – у минулому дача М. В. Скляфосовського, поруч з яким росте тополя канадська, посаджена вченим.

Корпусний сад (Олександрівський сад, Жовтневий парк) – визначний зразок міської садово-паркової архітектури. Парк має форму правильного кола і займає площу близько 6 гектарів. Корпусний сад має значну дендрологічну цінність.

Петровський парк. Закладено в 1905 році на пустирі, на межі старого і нового міста. Відкрито сад 1909 року до 200-ї річниці Полтавської битви. Займає площу близько 3 гектарів. На його території розміщений пам'ятник Т. Г. Шевченку.

Парк «Перемога» (Полтавський міський сад) закладено на початку XIX століття на пересіченій місцевості у долині річки Чорної (права притока Ворскли). Виникнення парку пов'язане з утворенням 1802 року Полтавської губернії: тоді архітектор М. Амвросімов запропонував виділити для міського саду землі на південно-східній околиці Полтави.

Ботанічний сад Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка розташований на схилах балки з притокою річки Тарапуньки (права притока Ворскли). Займає площу 5,25 гектара. Дендропарк ботанічного саду нараховує 134 види декоративно-паркових дерев і чагарників. Серед трав'янистих рослин багата колекція ефемероїдів. Значна частина саду відведена під колекцію рослин закритого ґрунту. Є невеликий альпінарій. У верхній частині саду розташовані дослідні ділянки, де вирощують різні сорти сільськогосподарських культур.

Парк на садибі Панаса Мирного. Нині навколо будинку-музею Панаса Мирного – сад, де збереглися дерева, посаджені письменником, який любив природу, майстерно описував її у творах. Сад поступово переходить у парк, розміщений на схилі, де по дню балки невеликий ставок, обсаджений вербами. Серед них і дуб звичайний, посаджений в 1953 році на честь Панаса Мирного.

Парк сільськогосподарського технікуму Полтавського державного аграрної академії. Заснований 1904 року школою садівництва та городництва в передмісті Полтави – Павленках. Через парк протікає річка Тарапунька.

Парк імені І. П. Котляревського. Парк, площею близько 5 гектарів, насаджено на місці старого міського кладовища у післявоєнні роки.

**Висновки.** Перспективи розвитку відпочинку у паркових зонах міста як осередків зеленого туризму виглядають потенційно сприятливими з огляду на наявність значних рекреаційних ресурсів. Зокрема, розквіт цього відпочинку має відбуватися при активній співпраці з рекреаційними природно-заповідними установами регіону. Адже одним з видів використання територій та об'єктів природно-заповідного фонду України, відповідно до ст. 9 Закону України «Про природно-заповідний фонд України», за умови дотримання природоохоронного режиму, встановленого цим Законом та іншими актами законодавства України, є використання їх в оздоровчих та інших рекреаційних цілях.

Можна також погодитися з рекомендаціями «World Trade Organization», що наполегливо рекомендує урядам розробляти загальні далекоглядні стратегії, законодавчі акти, постанови та інші урядові заходи для досягнення цілей сталого розвитку. На загальнодержавному, регіональному та місцевому адміністративних рівнях треба пам'ятати, що підтримка зеленого туризму - це підтримка населення і міста в цілому. Тому одним із значущих для розвитку Полтавщини заходів є внесення до змісту підготовки фахівців з управління проектами спецкурсів, що орієнтують майбутніх менеджерів на розвиток у нашому краї зеленого туризму.

#### Список використаних джерел

1. Биркович В. І. Сільський зелений туризм – пріоритет розвитку туристичної галузі України. Стратегічні пріоритети / В. І. Биркович // Науково-аналітичний щоквартальний збірник. – 2008. – №1 (6). – С. 138-143.
2. Гальків Л.І. Стан та перспективи розвитку екологічного туризму в Україні / Л.І. Гальків, О.В. Килин, Н.М. Стручок // Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. – 2015. – Т. 20. – Вип. 3. – С. 189-193.
3. Гетьман В.І. Екотуризм чи екологічний туризм: теорія і реальність / В.І. Гетьман // Екологічний вісник. – 2002. – № 7. – С. 24-28.
4. Гриньова М.В. Сутність та принципи діяльності авторського соціального проекту «Зелений туризм для всіх» / М.В. Гриньова, К.В. Купріяна // Актуальні питання природничих досліджень: матеріали студ. наук.-практ. конф. / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – С. 90-93.
5. Екотуризм – важливий фактор стійкого розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eco youth.freenet.uz>.
6. Ілляшенко С. М. «Зелений» туризм як один з напрямів сталого розвитку регіону / С. М. Ілляшенко, Н. С. Ілляшенко, В. О. Щербаченко // Економіка України. – 2013. – № 8. – С. 33-39.

7. Природно-заповідний фонд Полтавщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eco-poltava.gov.ua>.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017 р.

**GRINEVA M., KUPRIYAN K.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**GREEN TOURISM AS A PRIORITY TO DEVELOPMENT OF PARKING TERRITORIES OF  
POLTAVSHCHYN: METODY OF SOCIAL PROJECT**

The article is devoted to the problem of the establishment of green tourism in the Poltava region as a priority area for the development of parks. In the course of the research, the peculiarities and perspectives of its further development were analyzed by increasing the efficiency of the use of the existing historical cultural resource potential of the region and the creation of tourist centers and amusement parks. The tasks of the social project «Green Tourism for All» are considered, the components of the above-mentioned project are analyzed, possible creation bases are analyzed. The ways of intensifying the formation of the sphere of entertainment and increasing the efficiency of green tourism use are proposed.

**Keywords:** *green tourism, park territories, nature reserves, recreational and tourist base, author's social project.*

УДК 37.091.4

**ЛАРИСА ГРИЦЕНКО**

Международная макаренковская ассоциация

**РОЛЬ РАЦИОНАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНО-  
ОБРАЗНОГО ПОДХОДОВ В СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГИКИ  
А.С.МАКАРЕНКО**

В статье рассматривается специфика реализации в педагогике А.С.Макаренко единства целей воспитания человека как целостной личности и создания целостной педагогической системы на основе использования двух взаимодополняющих способов: рационально-научного и эмоционально-образного с опорой на третий способ – практико-деятельностный. Такой интегративный подход связан с личностными качествами выдающегося педагога, что находится в русле профессиогенеза, то есть становления профессионала в пространстве своих качеств и событий, происходящих в его жизни.

**Ключевые слова:** *целостная личность, гуманистическая методология, рационально-научный, ассоциативно-образный и опытно-практический способы постижения мира в методологии А.С.Макаренко, целостность педагогической системы, герменевтический подход, коллектив как модель отношений в обществе.*

Специфические особенности становления педагогической системы А. С. Макаренко заключаются в объединении и использовании им «трёх главных способов постижения мира: рационально-научного, эмпирического (опытно-практического) и ассоциативно-образного (свойственного искусству)» [1, с. 14].

В этих трёх подходах, во-первых, отражаются личностные качества выдающегося педагога как учёного-мыслителя, практика и художника. Во-вторых, единство трёх названных способов в его педагогическом творчестве выявляет методологическую корректность всей его педагогической системы, в которой осуществляется единство цели и метода. Целью воспитания А. С. Макаренко была целостная личность. Он прямо писал: «Мы должны... научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом... Педагогам... нужно главное внимание направлять на создание синтетической педагогики» [2, т.8, с. 13-14]. В этом утверждении однозначно проявляется представление педагога-новатора о целостности личности человека

и о соответствующем целостном воспитательном процессе. При этом главной характеристикой целостного человека в понимании А. С. Макаренко выступало единство развития у него противоположных качеств.

Он неоднократно подчёркивал, что, развивая одно качество, следует одновременно развивать его противоположность. Например, он говорил, что, воспитывая человека «с большими страстями, желаниями... в то же время я хочу, чтобы это не был раззява, который может всё раздать». Или другое подобное утверждение: «Создавая... постоянный мажор, способность к движению, к энергии, к действию, надо одновременно создавать и способность к торможению». Особенно парадоксальным является высказывание А.С. Макаренко о том, что воспитание свободы у человека требует воспитания дисциплинированности: «...дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого человека в более защищённое, более свободное положение, ...дисциплина – это свобода» [2, т.4, с. 198, с. 143].

В этом подходе А. С. Макаренко предвосхитил современные трактовки целостной личности в гуманистической психологии. А. Маслоу отмечает, что самореализующийся человек отличается целостностью и интегрированностью. Такие люди способны «соединять воедино разные и даже противоположные элементы» [3]. Именно взаимодействие противоположных качеств человека обеспечивает возможность его постоянного совершенствования, саморазвития.

Думается, что в педагогической науке ещё недостаточно отрефлексирована фундаментальная особенность макаренковской педагогики, обеспечивающая её научную обоснованность и высокую практическую эффективность: он строил свою педагогику, всю систему воспитания, исходя из своих представлений о целостном человеке.

Эта специфика педагогики А. С. Макаренко лежит в русле современной постнеклассической гуманистической методологии, центр которой человек в его целостности рассматриваемый в единстве трёх главных компонентов человеческой психики: ума, чувства и воли и создание «целостной картины педагогической действительности» [4, с. 7- 12].

Человек был именно тем центром, вокруг которого строилось макаренковское воспитание. В самом начале своей работы Макаренко приходит к очень важному тезису, определяющему всю его воспитательную работу: «не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека» [2, т.1, с. 249]. При этом его известная формула «человек не воспитывается по частям» наглядно свидетельствует о том, что речь идёт именно о целостном человеке.

Создание целостной картины объекта требует адекватных этой целостности разнообразных способов его изучения и постижения. Сегодня признаётся, что для создания целостной системы необходимо соединение двух взаимодополняющих способов постижения мира – рационально-вербального и эмоционально-образного, что становится основой для объёмного видения изучаемой системы (в частности педагогической) в единстве её интеллектуальных и гуманитарных аспектов, что обеспечивает адекватность постижения системы [5].

Целостность, научная достоверность и высокая результативность макаренковской педагогической системы достигаются именно сочетанием в его деятельности рационально-интеллектуального и эмоционально-интуитивного способов постижения педагогической действительности с опорой на третий способ – эмпирический (практико-деятельностный), играющий роль как источника замыслов и идей, так и их верификатора.

Связь особенностей макаренковской методологии с личностными качествами выдающегося педагога чётко прослеживается в докторской диссертации известного украинского макаренковеда А.В.Ткаченко [6]. В своём исследовании педагогической биографистики выдающегося педагога он использовал профессиогенетический подход. Данный подход предполагает рассмотрение становления профессионала через исследование закономерностей «движения» самой личности в пространстве своих качеств, своего возраста, в ходе участия в общественных процессах. Этот подход предусматривает активную роль самой личности в процессе своего развития путём установления места тех или иных событий в своей жизни [7].

Профессор А. В. Ткаченко выявил доминирующие константы целостного процесса профессионального развития А. С. Макаренко, олицетворяющие неразрывное единство формирования его личностных структур и их экстраполяции в сферу собственной профессиональной деятельности [6].

Далее раскроем специфические характеристики рационально-научного, эмоционально-интуитивного и эмпирического способов становления макаренковской педагогической системы, сопоставляя при этом каждый способ с соответствующими качествами личности выдающегося педагога, которые позволили ему осуществить целостный подход и добиться высшей результативности воспитания.



Научно-рациональный способ, реализуемый А.С. Макаренко. Говоря о качествах выдающегося педагога как творческого учёного можно выделить собственно личностные и интеллектуальные. Творческим личностям присущи энергетичность, высокая работоспособность. Вот какое впечатление производил Макаренко ещё в первые годы своей учительской работы: «В этом невысоком, худощавом, бледном молодом человеке жила неиссякаемая жизненная энергия. Его работоспособность, внимание к ученикам, требовательность к самому себе и скромность уже в те далекие годы вызывали глубокое уважение окружающих» [8].

Одарённым личностям свойственна независимость, «бунтарский дух», сопротивление шаблонам. Всем этим в полной мере обладал Антон Семенович, что собственно и осложняло его жизнь, т.к. он всегда шёл своим путём. Но именно его уверенность, в правильности своего пути позволила ему создать уникальную педагогическую систему. Когда Макаренко увольняли с должности зав. колонией им. М. Горького, он написал письмо своему начальству, в котором были такие строки: «Независимо от того, какие меры могут быть ко мне применимы, я продолжаю быть уверенным в правильности моего варианта детской организации» [2, т.1, с. 92].

Говоря об интеллектуальных особенностях А. С. Макаренко, следует отметить его постоянную и глубокую потребность в познании, проявляемую с ранних лет и на протяжении всей жизни. Его младший брат Виталий пишет: «Сколько я ни помню А. (Антон – Л.Г.) – я вижу его постоянно с какой-нибудь книгой. Он обладал колоссальной памятью... Без преувеличения можно сказать, что в то время, он конечно, в Крюкове был самым образованным человеком на все 10 тысяч населения» [9, 31]. Результатом чтения была исключительная эрудиция А. С. Макаренко, причём не только в профессиональной области.

Исследовательские способности Макаренко также проявились уже в юности. Его выступления на педагогических конференциях (в Полтавском учительском институте) отличались такой «глубиной анализа и содержательностью, что приходилось предоставлять Макаренко слово для выступления в последнюю очередь», так как после него уже нечего было дополнять [8, с. 59]. А. С. Макаренко ещё в ранней молодости проявлял стремление к «рефлексии своего опыта и первые попытки его обобщения в художественной, публицистической и научной формах» [6], а также «способность осознавать проблему и конструировать пути её решения» [там же]. Разумеется, названные качества абсолютно не исчерпывают всего спектра свойств Макаренко-учёного, но дают некоторые представления о закономерности его становления как исследователя, теоретика.

Специфика макаренковской педагогической системы заключается в интегративном подходе, который обеспечивает целостность системы за счёт взаимодействия (обогащения) противоположностей. В макаренковской педагогической системе, по сути, был использован метод восхождения от абстрактного к конкретному, который является способом теоретического воспроизведения целостного объекта. Предварительное условие построения любой теории требует идеализации (схематизации) изучаемого явления. Эта схематизация связана с созданием содержательных абстрактных объектов («клеточек»), которые дают возможность отобразить существенные и общие черты изучаемого феномена. Для того чтобы достичь конкретной целостности в представлениях о воспитании, необходимо выделить структурные единицы воспитательного процесса, сохраняющие все основные элементы и взаимодействия целого. В работах А.С.Макаренко можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц, каждая из которых разворачивается в определенном поле, «этаже» воспитания.

На первом, методологическом, уровне в качестве «клеточки», по сути, фигурирует потребность: «Глубочайший смысл воспитательной работы заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей, в приведении их к той нравственной высоте, которая... и может побуждать человека к борьбе за дальнейшее совершенствование» [2, т.5, с. 27].

На втором, теоретическом, уровне вид генетически исходной единицы – педагогический факт (явление). «В настоящее время, — писал новатор в начале 20-х годов, – считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» [2, т.1, с. 10].

На третьем, технологическом, уровне структурная единица в макаренковской педагогике – «педагогическая операция». Это единица технологического процесса, т. е. минимальная элементарная составляющая этого процесса, воплощающая в себе все его основные свойства. Она включает триаду: цель, средство, результат.

Генезис макаренковской педагогики можно представить в виде следующего конструкта (см. табл. 1).

Каждая «клеточка» несет в себе единство противоположностей, что и является источником ее разворачивания и развития в конкретное целое, гармонически объединяющее противоположные принципы, свойства, качества, методы и т.д.

Таблица 1

**Генезис макаренковской педагогики**

Генетическая структурная единица	Педагогические категории, на уровне которых разворачиваются и функционируют соответствующие структурные единицы
Потребность	Методология воспитания
Педагогическое явление	Воспитательная теория
Педагогическая операция	Педагогическая технология

Можно назвать хотя бы некоторые противоположности, взаимодействие между которыми ведет к развитию структуры потребности: естественные и культурные потребности, потребности и способы их удовлетворения, альтруистические и эгоистические мотивы, индивидуальная и коллективистская направленность, стремление к свободе и потребность в привязанности, любовь и ненависть и т. д.

Развитие педагогического явления происходит через единство и борьбу его содержания и формы, объективного и субъективного смыслов, житейского и научного понимания, нормативного и идеального подходов и т. д.

Педагогическая операция осуществляется в процессе взаимодействия цели и средства, творческих и эталонных элементов, чувственного и рационального опытов, словесного и деятельностного способов и т. д.

Ассоциативно-образный способ (свойственный искусству), используемый А.С.Макаренко в осмыслении и конструировании своей педагогической системы.

Применение данного способа в творчестве А. С. Макаренко было обусловлено художественностью его натуры: «В воспоминаниях учеников Макаренко предстает перед нами как учитель-художник, тонко чувствующий образную силу, красоту, выразительность слова. Когда он читал, замирал весь класс, и даже отъявленные сорванцы старались не проронить ни одного слова» [8, с. 32]. А. С. Макаренко очень любил музыку, играл на скрипке, мандолине, руководил хором в школе [8]. В начале своей учительской деятельности он преподавал русский язык, рисование и черчение, т.к. это были его любимые предметы. Позже он рисовал акварелью, делал портреты. «Особенно хороши были карикатуры Антона Семеновича... Знакомые Макаренко узнавали друг друга в талантливых шаржах, сделанных рукой Антона Семеновича» [8, с. 51]. Его художественные способности особенно проявились в организованном им в колонии им. М. Горького самодеятельном театре, где он был режиссёром, гримёром и артистом.

Необходимо отметить ещё одну важнейшую черту выдающегося педагога, которую отмечают его современники это глубокое понимание людей. «Как-то О. П. Ракович (сотрудница колонии – Л.Г) пригласила Макаренко на празднование своего дня рождения. Было довольно много гостей. Гости веселились от души, танцевали. В это время Антон Семенович скромно сидел у стола и что-то писал. Когда ушли гости, Макаренко передал О. П. Ракович четыре исписанных листка. Это были портреты некоторых из присутствующих, удивительные по меткости и точности, так что О. П. Ракович усомнилась и спросила Макаренко, не знал ли он её гостей раньше. Оказалось, что он видел всех их в первый раз» [8, с. 107].

Эта особенность закономерно следует из его позиции художника, которая проявляется в ассоциативно-чувственном восприятии человека. Такое эмоциональное видение человека позволяет художнику проникаться переживаниями других людей, создавать их художественные образы, на основе которых высвечивается сущность человека.

Художественные особенности личности А. С. Макаренко позволили ему в создании своей педагогики осуществить синтез теории и искусства. Его художественные образы (метафоры) в описании педагогической действительности часто не были поняты, подвергались критике (и не только современников). Лишь в настоящее время тенденция сближения в педагогике рационального и эмоционально-интуитивного стала активно утверждаться. «Искусство помогает педагогике заглянуть за линию горизонта, обнаружить вектор развития образования» [10]. Профессор А. Ф. Закирова обращает внимание на идею Л. Клинберга о том, что определённые педагогические процессы могут быть выражены художественными средствами более адекватно, чем через теоретический анализ. «В этом отношении в педагогике особая заслуга принадлежит А. С. Макаренко, – справедливо пишет она, –

объединившему научно-теоретические и эстетико-художественные методы анализа педагогических процессов» [11, с. 81].

Характеризуя макаренковский способ эмоционально-интуитивного познания через художественную образность, надо отметить, что это подчёркивает национальную направленность макаренковской педагогики. Ещё А. Ф. Лосев писал, что русскому миропониманию не присуще стремление к чисто интеллектуальной систематизации взглядов. Оно представляет собой интуитивное познание сущего, которая может быть постигнута в символе, в образе посредством силы воображения [12, с. 79-80].

Через воображение художник дополняет, домысливает изображаемую действительность, поэтому часто средствами искусства можно более адекватно воспроизвести действительность, чем с помощью строгих научных методов. Говоря о значении художественных образов в постижении человека и педагогической реальности, прежде всего, следует отметить, что человек в искусстве представлен как целое во всём многообразии своих характеристик. Художественный образ представляет собой нерасторжимую целостность, в то время как научная теория рассматривает человека только в рамках своего предмета [13].

Важное значение художественных образов в отличие от науки заключается в том, что искусство – это личностно-субъективное отображение мира, в художественном образе человек проявляет свою индивидуальность в то время как наука общезначима и надличностна. Но, кроме того, художественное знание не только отображает, но и выражает личностные смыслы, ценности как жизни отдельного человека, так и поколений.

Таким образом, постижение человека средствами искусства реализует гуманитарное познание, которое рассматривает человека в его целостности в контексте его личностных смыслов и индивидуальных особенностей. Гуманитарной методологии, основанной на личностном, субъектном подходе, соответствуют герменевтические методы исследования [4].

Образно-эмоциональный способ в методологии А. С. Макаренко реализует герменевтический подход в педагогике и представляет интерпретацию педагогических феноменов с опорой не только на научные знания, но и на искусство, художественные образы. При этом надо заметить, что сам термин педагогической герменевтики появился сравнительно недавно (в конце XX века).

Педагогическая герменевтика – это теория и практика, имеющая целью наиболее полное и глубокое их понимание с учётом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысливания эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания [11]. При этом в достижении понимания человека, кроме рационально-логических средств, особое значение придаётся чувствам и интуиции.

Благодаря своим качествам, отражающим художественность его природы (интуиция, воображение и пр.), педагог-новатор, анализируя педагогические процессы и явления, часто интерпретировал их через образы, метафоры. Ещё С. Л. Рубинштейн обращал внимание на то, что образ в художественном мышлении обозначает мысль, в чем можно убедиться на примере метафоры, при её употреблении требуется подыскать образы, которые бы адекватно выразили общую мысль. Весь смысл метафоры, вся её ценность в том, что она прибавляет к общей мысли. «Метафорические образы выражения общей мысли имеют смысл, только поскольку они содержат больше того, что даёт формулировка мысли в общем положении» [14, с. 390]. Сегодня признано, что художественные образы обладают эвристическим потенциалом, метафоры «могут выступать в качестве эвристических приёмов, обеспечивающих концептуальные нововведения» [11, с. 124]. Профессор А. Ф. Закирова приводит ряд примеров опыта российских педагогов (В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин), которые делали педагогические открытия благодаря использованию метафорических выражений [там же, с. 125]. А. С. Макаренко был первым учёным-педагогом, который использовал эмоционально-образные средства для открытия важнейших положений своей педагогической системы. Именно поэтому его часто не понимали, не видели научных основ его образных интерпретаций, не считали результаты его работы серьёзной наукой. Только сегодня, когда педагогика «утверждается как явление искусства и признано, что своеобразие педагогической деятельности объективно предопределено потребностью её обогащения художественно-эстетическими идеями понимания мыслительного процесса» [10, с. 20], мы можем оценить насколько педагог-новатор опередил своё время.

Педагогическую систему А. С. Макаренко можно представить через образную интерпретацию её положений (см. таблицу 2).

**Эмпирический (опытно-практический) способ изучения педагогической действительности в наследии А.С. Макаренко**

Научная категория	Образная интерпретация	Содержание категорий
Цель воспитания	«проектировка личности» в виде «программы человеческой личности» [3, т.4, с. 129]	А. С. Макаренко много раз подчёркивал необходимость постановки конкретных целей воспитания, которые можно было бы проверить. Сегодня необходимость модели выпускника школы заложена в последних документах об образовании
	«Должна быть и общая («стандартная») программа, и «индивидуальный корректив к ней» [3, т.4, с. 129] ... мы не будем стремиться к производству алюминиевых резцов или ртутных подшипников [3, т.1, с. 169]	«Программа» – это ориентир минимума развитости личности для адекватного вписывания её в общество Но А. С. Макаренко подчёркивал, что стандарт программы предполагает различные формы его реализации в зависимости от особенностей воспитанников
Основные положения	ошибка «уединённого средства» [3, т.4, с. 127]	Это иллюстрирует важнейшее положение Макаренков-ского учения о диалекти-ческом характере педаго-гики. Никакое средство нельзя рассматривать отдельно от системы и никакая система средств не может быть рекомендована как постоянная
	«подход к человеку с оптимистической гипотезой» [3, т.4, с. 13], «хорошее в человеке приходится всегда проектировать»... [там же]	Данные формулировки выражают гуманистический принцип макаренковского воспитания – опора на положительное
	«Советская педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия [3, т.1, с. 323], «Хозрасчёт – замечательный педагог» [3, т.4, с. 346]	В основе лежит макаренковская идея единства воспитания и жизни. Ведущим направ-лением воспитательного процесса должно стать опосредованное педагогическое влияние через конструи-рование гуманного «образа жизни» учреждения
	Нужно создавать «синтетическую педагогику» [3, т.8, с. 14]	В этой формулировке заложен интегративный подход реализованный в макаренковской педагоги-ческой системе и обеспе-чивающий её целостность и саморазвитие
	«Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость...Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути» [3, т.1, с. 311]	В данных высказываниях выражается положение об опережающем характере воспитания, характеризующее педагогическую систему выдающегося педагога. Система перспектив выступает при этом как цель, средство и результат воспитания

Методика  
воспитания

«Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... именно поэтому у нас просто отсутствуют важные отделы производства: технологический процесс, учёт операций ...нормирование, контроль...» [3, т.3, с. 391]

«Общая система воспитывающих влияний должна быть организована так, чтобы влияние живых деятелей (воспитателей) направлялось на создание «мертвых» источников влияния, организуя таким образом целостную стихию влияющего коллектива [3, т.1, с. 43]

«...игра... делает жизнь красивой...Детский коллектив должен жить красиво, игра должна наполнять каждую минуту [3, т.4, с. 373]. Стремление к красоте ... есть лучший рычаг, которым можно повернуть человека к культуре... Красота – самый могучий магнит] [3, т.1, с. 66]

«Все коммунары в моих глазах делились на такие группы: ...действующий актив - ...здоровый пассив ...гниющий актив ...шпана ...болото» [3, т.4, с. 169-170]

«Русская трудовая школа должна заново перестроиться... Основанием русской школы должна сделаться не труд-работа, а труд-забота [3, т.1, с. 11]. «Трудовая забота – это не просто дорога к средствам существования, это ещё и этика, это философия нового мира» [3, т.5, с. 260]

А. С. Макаренко ввёл понятие педагогической технологии (хотя такого термина тогда не было). Им были определены основные составляющие технологического педагогического процесса. Когда он говорил о технологическом процессе в педагогике «у подошвы «Олимпа», боги швыряли в меня кирпичами и кричали, что это механистическая теория» [3, т.3, с. 391]

Под «мёртвым влиянием» А. С. Макаренко понимал материальные факторы и организационные формы коллективной жизнедеятельности. Здесь речь идёт о создании «среды коллектива» как ведущем условии гуманистического (опосредованного) воспитания

Важнейшим принципом воспитания А. С. Макаренко был принцип опоры на красоту и чувства». Важным средством утверждения красоты и культивирования чувств он считал игру в коллективе

В данном высказывании проявляется дифференцированный подход к воспитанникам, который был основой дифференциации их членства в коллективе, что является важным условием мотивации самосовершенствования каждого члена коллектива

Организация труда воспитанников только тогда будет иметь значение для их самоопределения и само-развития, когда они будут участвовать в управлении этим трудом, а не быть только исполнителями. Только «труд-забота», т.е. вовлечение ребят в руководство производством, формирует гражданские и нравственные качества человека

Приведённая таблица, разумеется, не исчерпывает всего учения выдающегося педагога (это делается в течение многих десятилетий и ещё многие годы мы будем открывать в нём новые смыслы), она демонстрирует глубокое научное содержание макаренковских образных выражений и метафор. Эмоционально-чувственное восприятие педагогической действительности позволяет за счёт интуиции

осуществлять прорывы в будущее, многие педагогические понятия реализуются на практике раньше, чем оформляются в терминах.

Сегодня расширение понятийной базы гуманной педагогики за счёт образных средств, метафоризации считается закономерным и естественным процессом [11, с. 115].

Профессор А. Ф. Закирова справедливо и обоснованно (с анализом макаренковских работ) отмечает, что в произведениях А. С. Макаренко в качестве заменителей педагогических терминов выступают художественные образы, а его терминологическая система вошла в понятийно- терминологический фонд отечественной и мировой педагогики [там же, с. 104].

Прежде всего, следует сказать об особенностях личности А. С. Макаренко, обеспечившие создание им эффективного практического опыта воспитательной работы в виде целостной уникальной, результативной педагогической системы. Причём, как доказано в докторском исследовании профессора А. В. Ткаченко, эти особенности отражают многогранную деятельность Макаренко в разные периоды его жизни. Важнейшую роль в работе выдающегося педагога играли управленческие компетенции, его общественно-педагогическая активность (участие в местном самоуправлении, на педагогических форумах), лидерские способности, умение объединять и вести за собой людей [6]. Собственно, успешный практико-деятельностный подход А. С. Макаренко к воспитательной работе особенно ярко доказывает создание им и многолетнее функционирование колонии им. М. Горького и коммуны им. Дзержинского (хотя А. С. Макаренко до этого ещё 16 лет работал в других учебных заведениях разного типа).

С самого начала своей работы педагог-новатор главной своей задачей считал помочь детям установить здоровые отношения с окружающим миром. Он исходил из горьковских представлений о том, что человек «прежде всего социален», его надо всегда видеть среди людей [2, т.4, с. 13]. В дальнейшем он прямо указывал: «Так как мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество» [2, т.3, с. 458]. В силу этого Макаренко считал, что именно коллектив даёт возможность каждому воспитаннику приобрести опыт разнообразных отношений, т.к. в коллективе конструируется модель отношений, существующих в обществе. Правомерность и обоснование такого подхода А. С. Макаренко мы можем найти в современной психологии. Суть социально-деятельностного подхода состоит в том, что человек обретает своё «Я» в процессе сотрудничества с миром людей. «Психологическим объектом воспитания» являются смысловые установки, поэтому в качестве объекта воспитательного воздействия надо рассматривать всю систему отношений воспитанника [15]. Что особенно важно, известный психолог А. Г. Асмолов подчёркивает, что изменение личностных установок всегда опосредовано изменением деятельности, реализующей объективное отношение субъекта к миру [16]. В воспитании А. С. Макаренко реализуется именно деятельностный подход [17]. Жизнь макаренковских коллективов (колонии и коммуны), в которых был серьёзный производственный труд (сельское хозяйство, заводы) обеспечивала каждому воспитаннику поле для развития и накопления практического опыта отношений с людьми и окружающим социумом.

Педагог-реформатор на примере создания своей педагогической системы доказал, что «практика невозможна без теории, теория невозможна без практики» [2, т.1, с. 137]. А. С. Макаренко был убеждён, что нет более диалектической науки, чем педагогика и поэтому в ней показания опыта имеют большое значение: «Основанием для советского педагогического закона должна быть индукция цельного опыта. Только цельный опыт, проверенный и в самом его протекании, и в результате... может предоставить нам данные для выбора и решения» [2, т.1, с. 180].

Таким образом, можно утверждать, что личность А. С. Макаренко, представляющая единство исключительных исследовательских способностей, художественности его натуры и активно-деятельностного начала, была важнейшим фактором, определившим методологию построения макаренковской педагогической системы. При этом постижение педагогической реальности осуществлялось А. С. Макаренко рационально-научным, эмоционально-образным и эмпирическим способами. Во многом именно такой целостный, объёмный подход, при котором аккумулируются достоинства каждого способа, позволил педагогу-новатору создать уникальную педагогическую систему, являющуюся вкладом не только в отечественную, но и в мировую педагогику.

#### Список использованных источников

1. Фролов А.А. А.С.Макаренко в СССР, России и мире: историография, освоение и разработка его наследия / А.А. Фролов. – Н.Новгород. Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы. 2006.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1983-1986.
3. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: «Рефл-бук», «Ваклер», 1997.

4. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 2012, № 7.
5. Игнатова В.А. Познавательные модели постнеклассической науки и развитие идей интеграции в содержании школьного естественно-научного образования / В.А.Игнатова // Интеграция инновационных процессов в системе российского образования, Ч.1. – Тюмень: ТОГИРРО, 2007.
6. Ткаченко А.В. Професійний розвиток і саморозвиток особистості у творчому спадку А.С.Макаренка. Автореферат дисс. докт. пед. наук / А.В. Ткаченко. – Київ, 2014.
7. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. М., 2001.
8. Балабанович Е. Макаренко – человек и писатель / Е. Балабанович. – М.: «Московский рабочий», 1963.
9. Макаренко В.С. Мой брат Антон Семёнович. Воспоминания / В.С. Макаренко // На разных берегах... Судьба братьев Макаренко / Составл. и коммент. Г.Хиллига. – М.: Издат.центр «Витязь», 1998.
10. Лурье Л.И. Современная педагогика утверждает как явление искусства / Л.И. Лурье // Интеграция инновационных процессов в системе российского образования. Ч.1. – Тюмень: ТОГИРРО, 2007.
11. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг... Монография // А.Ф. Закирова / М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2011.
12. Лосев А.Ф. Русская философия // А.И.Введенский, А.Ф.Лосев, Э.Л.Радлов, Г.Шпет Очерки истории русской философии. – Свердловск. Изд-во Уральского ун-та, 1991.
13. Канке В. А. Современная философия: учебник для вишов / В.А. Канке – 5-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2014.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х томах / С.Л. Рубинштейн. – М.: «Педагогика», 1989, т.1.
15. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания \ А.Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского – М.: «Педагогика», 1989, с.206 – 220.
16. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996.
17. Гриценко Л.И. Деятельностная основа педагогики А.С. Макаренко / Л.И. Гриценко // Педагогика, 2010, № 8.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2017 р.

#### **ГРИЦЕНКО Л.**

Міжнародна макаренківська асоціація

#### **РОЛЬ РАЦІОНАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНОГО І ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО ПІДХОДІВ У СТАНОВЛЕННІ ПЕДАГОГІКИ А. С. МАКАРЕНКА**

У статті розглядається специфіка реалізації в педагогіці А.С. Макаренка єдності цілей виховання людини як цілісної особистості і створення цілісної педагогічної системи на основі використання двох взаємодоповнювальних способів: раціонального наукового і емоційно-образного з опорою на третій спосіб – практико-діяльнісний. Такий інтегративний підхід пов'язаний з особистісними якостями видатного педагога, що знаходяться в руслі професіогенезу, тобто становлення професіонала в просторі своїх якостей і подій, що відбуваються в його житті.

**Ключові слова:** цілісна особистість, гуманістична методологія, раціонально-науковий, асоціативно-образний, дослідно-практичний способи осягнення світу в методології А.С. Макаренка, цілісність педагогічної системи, герменевтичний підхід, колектив як модель стосунків у суспільстві.

#### **GRYTSENKO L.**

International Makarenko`s association

#### **THE ROLE OF RATIONA-THEORETICAL AND EMOTIONAL APPROACH**

The article deals with the specifics of the implementation of the unity of human pedagogy in Makarenko education goals as a whole person and of creating an integrated educational system through the use of two complementary ways: rational-scientific and emotionally-shaped building on a third way - the practice-activity. This integrative approach is associated with the personal qualities of an outstanding teacher that is in line with professiogenesis, ie the formation of a professional in the area of its qualities and events in his life..

The author claims that the personality of A.S. Makarenko, representing the unity of exceptional research abilities, the artistry of his nature and the act activity principle, was the most important factor that determined the methodology for building the Makarenko`s

pedagogical system. At the same time, the comprehension of pedagogical reality was realized by A.S. Makarenko rational scientific, emotional-figurative and empirical ways. In many respects it is this a holistic, voluminous approach, in which the merits of each method are accumulated, allowed the innovator pedagogue to create a unique pedagogical system that is a contribution not only to domestic but to world pedagogy.

**Keywords:** *integrated personality, humanistic methodology, rational-scientific, associative, imaginative and experimental and practical ways of understanding the world in the methodology Makarenko, the integrity of the educational system, the hermeneutic approach, the team as a model of relations in society.*

УДК 37.013.42

**ТАМАРА ДЕНИСОВЕЦЬ**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

## **СОЦІАЛЬНА ЗАНЕДБАНІСТЬ ДИТИНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті розглядається сутність виховного впливу сучасної сім'ї на дитину; розкрито причини виникнення категорії соціально занедбаних дітей та досліджено чинники, що негативно впливають на цей процес, і шляхи їх подолання. Проаналізовано умови характерні для так званих неблагополучних сімей, визначено причини, які зумовлюють соціальну занедбаність, розкрито основні особливості дітей, що мають різноманітні проблеми виховного характеру.

**Ключові слова:** *соціальна занедбаність, сім'я, соціально занедбані діти, сімейне виховання, соціальна адаптація*

**Постановка проблеми.** У будь-якому суспільстві діти та підлітки належать до найбільш незахищених верств населення, оскільки в силу вікових, фізичних, соціальних чинників потребують особливої уваги. Ситуація, яка склалася в Україні наприкінці ХХ століття, наочно демонструє необхідність державного піклування про цей контингент наших співвітчизників, яке має виявлятися в створенні дієвих систем економічних, соціальних, психолого-педагогічних засобів впливу на процес особистісного та фізичного розвитку молоді.

Упродовж останніх десятиліть соціально-педагогічну ситуацію в країні не можна визнати благополучною. Як зазначалося в Національній програмі «Діти України» (1996), що реалізувалась у 2001-2005 рр., на початку 90-х рр. ХХ ст. в духовному розвитку молодого покоління спостерігалася багатовекторність життєвих цілей, девальвація загальнолюдських і культурно-національних цінностей, для значної частини дітей був властивий стан соціальної інфантильності. Актуалізувалися проблеми недостатньої культури спілкування, неадаптованості дітей і підлітків щодо навчально-виховних колективів. Усе більша кількість школярів почала відчувати відчуженість від природних для них суспільних груп. Спостерігалася різке зниження фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я підростаючого покоління; об'єктивними причинами цього програма називала глибоку соціально-економічну кризу, екологічні проблеми, критичний стан щодо забезпечення дітей раціональним харчуванням, слабку матеріально-технічну базу системи охорони здоров'я і освіти. Зазначалося також, що комерціалізація соціальної сфери спричинила обмеження доступу дітей до позашкільної освіти, задоволення їх культурних інтересів та спортивно-оздоровчих потреб, що, в свою чергу, значно ускладнювало можливість організації здорового, розвивального дозвілля [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останнє десятиліття було досягнуто певних зрушень у справі охорони дитинства, проте проблема оптимізації виховного впливу у всіх її проявах так і не вирішена. Ускладнюється вона, зокрема, й тим, що сьогодні підрастає вже нова генерація дітей, – дитинство саме їхніх батьків проходило в 90-ті роки, коли педагогічна громадськість почала бити на сполох у зв'язку з актуалізацією проблеми важковиховуваності. А отже, сучасні соціально занедбані діти – це «друга хвиля», закономірне породження соціально-педагогічної кризи 1990-х років. І протиставити цьому явищу достатньо ефективні засоби протидії суспільство досі не в змозі.



Науковці традиційно приділяють значну увагу вивченню особливостей дітей, що мають різноманітні проблеми виховного характеру. Цей напрям розробляли і розробляють В. Баженов, Т. Бессонова, Т. Драгунова, І. Дьоміна, С. Немченко, Р. Овчарова, В. Оржеховська, Р. Павелків, М. Попов, В. Приходько, Л. Славіна, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Чарушнікова. Проте сучасний стан виховання українських дітей залишається тривожним.

Саме цією причиною зумовлено вибір теми нашого дослідження «Соціальна занедбаність як педагогічна проблема». Його мета полягає у визначенні характерних рис явища соціальної занедбаності як актуальної педагогічної проблеми сучасності.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи явище соціальної занедбаності, доречно протиставити йому явище соціального піклування як позитивну характеристику сім'ї, здатної до повноцінного виховного впливу на дитину. Дослідники [2, с. 188] підкреслюють, що вагомість виховної ролі сім'ї зумовлюють її захисні чинники, які найбільшою мірою проявляються в тому випадку, коли: між членами сім'ї побутують добрі, відверті стосунки; виховання дітей передбачає прояв душевного тепла, виключає постійні, ультимативні претензії; батьки вірять у життєві успіхи дітей, проявляючи високі батьківські очікування; діти, з одного боку, включені до прийняття сімейних рішень, з іншого – мають свої власні завдання стосовно інших членів сім'ї; стосунки між батьками ґрунтуються на емоційній взаємній підтримці; підґрунтям ставлення батьків до дітей є реальна зацікавленість, увага до їхніх проблем.

Отже, характеризуючи сім'ю як середовище соціального піклування, відзначаємо її здатність залучати дитину до системи психологічно комфортних, соціально позитивних взаємин, що водночас слугують вдовolenню сьогоденних запитів юної особистості і сприяють вихованню в неї умінь і навичок самостійної життєорганізації на засадах гуманізму, соціального оптимізму, конструктивного підходу до проектування власного життя.

Водночас, саме сім'я за певних умов здатна нанести вихованню дитини надзвичайної шкоди. Ці умови є характерними для так званих неблагополучних сімей, які зберігають лише частину притаманних цьому соціальному інституту ознак – найчастіше, наявність спільного помешкання, тобто найбільш загальну й елементарну ознаку. Однак таке псевдосімейне (з погляду моральності) середовище накладає значний відбиток на формування особистості дитини, яка тут зростає, слугує основним чинником спотворення її способу життя та, як наслідок, соціальної занедбаності.

Дослідники зазначають, що негативний вплив на спосіб життя дітей насамперед пов'язаний із внутрішньою кризою сім'ї, яка виявляється у: сімейній дезорганізованості, яка призводить до того, що сім'я перестає вирішувати навіть елементарні проблеми утримання дитини; сімейних конфліктах, які стають причиною різних стресів у дітей; проявах насильства (фізичного, психічного, сексуального); відсутності почуття любові та взаєморозуміння між членами сім'ї; наявності шкідливих звичок (алкоголізм, наркоманія тощо) серед членів сім'ї; невимогливості та непослідовності покарань у разі виявлення шкідливих для здоров'я звичок у дітей, слабкій дисципліні в сім'ї; нереалізованих очікуваннях стосовно розвитку та успіхів дитини [3, с. 188].

У праці «Сім'я і виховання дітей» А. Макаренко зазначав: «Неважно уявити собі, що у щасливих батьків, які щасливі своєю громадською діяльністю, своєю культурою, своїм життям, які вміють цим щастям розпоряджатися, – в таких батьків завжди будуть хороші діти, і вони завжди їх правильно виховують» [4, с. 460–461]. Але вже п'ятнадцять-двадцять років тому кількість таких щасливих сімей в Україні катастрофічно зменшилася, такий стан зберігається донині.

Не можна стверджувати, що негативні якості дитини походять тільки з умов сімейного виховання, проте їхня наявність однозначно свідчить, що це виховання є недосконалим. На підставі власних спостережень та здійснених науковцями в галузі загальної та соціальної педагогіки можна зробити висновок, що сучасна сім'я як виховне середовище значною мірою не відповідає соціальним запитам, а отже, є провідним чинником соціальної занедбаності дитини.

До найбільш актуальних причин неспроможності вітчизняних сімей забезпечити соціальне піклування про своє молоде покоління належить таке:

1. Несформованість у сучасних батьків навичок організації повноцінних сімейних взаємин. Якщо в останнє десятиліття ХХ ст. мова йшла про кризу багатьох українських сімей, зумовлену соціальними негараздами й дезорієнтацією в нових умовах, то сім'ї, що створюються сьогодні, належать, так би мовити, до «другої хвилі»: багато хто з молодих батьків не зазнав досвіду нормального життя в батьківському домі, період дитинства позначився для них насамперед матеріальними нестатками, нервозним психологічним кліматом через неможливість вдовольнити елементарні матеріальні та духовні запити в період тотального безробіття та безгрошів'я. Батьківська турбота про них у багатьох випадках була недостатньою саме через необхідність затрат значних зусиль для заробітку коштів, часто

навіть за межами України, а деяка кількість батьків, потерпаючи від негараздів життя, взагалі психологічно відмежувалися від виховання власних дітей, почали вести асоціальний спосіб життя. Це був період, коли зросла кількість одиноких сімей, тобто таких, де можливості для соціалізації дитини були звуженими, а пошук товаришів-ровесників найчастіше приводив до дворових компаній, що, як правило, відзначаються більш чи менш яскраво вираженими асоціальними установками.

2. Деформація інституту сім'ї як соціально та юридично вноормованого утворення. Криза сімейного виховання сьогодні діагностується й через зростання кількості так званих «цивільних шлюбів», коли співмешкання молодих людей іноді триває роками, проте ці взаємини не реєструються і, як правило, уникається поява спільної дитини. Сучасний рівень медичної поінформованості дозволяє запобігати небажаній вагітності з мінімальним ризиком для здоров'я молодої жінки, але сам факт, що величезна кількість молоді не шукає сімейної стабільності, прагне жити «для себе» у віці, який традиційно вважався найбільш репродуктивно сприятливим, із психолого-педагогічної точки зору ще має бути вивчений, і не виключена значна серйозність його наслідків для суспільства. Водночас, у разі, якщо дитина все ж народжується, цивільний шлюб батьків може стати одним із чинників того, що її поява є небажаною для когось із них чи обох, з усіма можливими наслідками, від погіршення психологічного мікроклімату і до повного руйнування взаємин між батьками.

3. Значна кількість неповних сімей. Істотною проблемою розірваних та офіційно не укладених після народження дитини шлюбів є формування в останньої комплексу «покинутості», стійкого уявлення про свою меншовартість як чинника викривлення соціальних орієнтирів. Оскільки дитина під час розірвання офіційного чи цивільного шлюбу найчастіше залишається з матір'ю, типовою є проблема хлопчика, вихованого самотньою жінкою. Відсутність у його досвіді стереотипу чоловічої поведінки в сім'ї, гіпо- чи гіперопіка з боку матері також призводять до багатьох особистісних, і, як наслідок, комунікативних та соціальних проблем у дитини, особливо починаючи з підліткового віку. Відомо також, що дівчатка, які болісно переживали факт відсутності в сім'ї батька, його любові і турботи, частіше стають на шлях раннього, хаотичного статевого життя, підсвідомо намагаючись компенсувати в такий спосіб недоотриману від батька увагу.

Ці та інші типові для сучасної України обставини спричинили появу величезної кількості дітей, поєднаних наявністю певних проблем навчально-виховного та соціального характеру. Спільною рисою таких дітей є неприйняття суспільних вимог, намагання будувати свою життєву програму врозріз із тими позитивними нормами, що їх зберігає суспільство і найбільш послідовним носієм яких сьогодні є вже не сім'я, а школа. Єдиної назви для цієї категорії не існує, в психолого-педагогічних публікаціях помічаємо термінологічні розбіжності. Вони зумовлені, з одного боку, недостатньою розробленістю відповідної термінології, а з іншого – близькою спорідненістю зовнішньо виражених і прихованих психолого-педагогічних та соціальних проблем, що ускладнює диференціацію.

Соціальна занедбаність знаходить процесуальний вияв у поведінці, яка свідчить про нездатність адаптуватися у нормальному соціумі. Поняття соціальної занедбаності змістовно близьке до поняття «соціальна дезадаптованість». Проте їхнє співвідношення, на наш погляд, по-перше, має ситуативний характер, тобто залежить від того, про який саме соціум ідеться і якими вимогами щодо адаптаційної норми він характеризується. Адже, як зазначає Л. Міщик [5], про адаптацію говоримо тоді, коли зближуються цілі й ціннісні орієнтації індивіда як члена групи, засвоюються ним її норми та вимоги, відбувається входження до її рольової структури. Це означає, що дезадаптованість може бути спричинена розбіжністю позицій і навіть зумовлюватися довільними обставинами. По-друге, явище дезадаптованості в більшій мірі, ніж соціальна занедбаність, залежить від біопсихічних чинників (інтровертованість) і може бути притаманне цілком благополучній із стандартного соціального погляду особистості.

У конкретний момент часу соціальна занедбаність може й не зумовлювати соціальної дезадаптованості (наприклад, у «вуличних» спільнотах, суб'єктивна привабливість яких найчастіше й пояснюється саме тим, що дитина відчувається тут більш вільно і комфортно через зниження соціально-адаптаційних вимог у широкому розумінні слова), проте завжди є «бомбою сповільненої дії» щодо значного різноманіття життєвих обставин, до яких людина потрапляє впродовж свого життя. А отже, розвиток адаптаційних умінь має відбуватися паралельно з подоланням соціальної занедбаності дитини, хоч і не випереджати його надміру, аби не спричинити освоєння маніпулятивно-приспосованських тактик поведінки на фоні антисоціальних установок. Намагаючись пояснити причини збільшення кількості соціально занедбаних дітей, дослідники простежують генезу явища соціальної занедбаності на широкому соціальному тлі, не обмежуючись тільки особливостями сімейного середовища.

А отже, проблема для свого вирішення потребує застосування послідовної системи роботи з сім'ями, які мають дітей, що включала б необхідні профілактичні заходи щодо дитячої занедбаності, і не лише

соціально-педагогічного, а й психологічного, медико-просвітницького та – на державному рівні – економічного характеру. Що ж до освітніх закладів, то їхній успішний внесок у подолання проблеми соціальних хиб формування особистості дитини можливий за умови, коли, за словами В. Глазиріної, «основний акцент у вихованні робиться не стільки на нівелюванні негативних впливів, скільки на формуванні в школяра несприйнятливості і протидії їм» [6, с. 53].

**Висновки.** Отже, соціально занедбаною вважаємо дитину з хибними життєтворчими установками, що знаходять вияв у деструктивних способах взаємодії зі світом і є наслідком соціально неадекватних умов життя.

До основних (найбільш вагомих та найбільш поширених у сучасному українському суспільстві) причин, які зумовлюють соціальну занедбаність, належать такі: недостатній контроль центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та органів опіки і піклування за сім'ями групи ризику; недосконалість сфер законодавства, що стосуються цієї проблеми; криза сімейних цінностей, відокремлення подружнього життя від батьківства, неспроможність сім'ї виконувати виховні функції, внаслідок чого стрімко зростає кількість дітей, які явно чи приховано позбавлені батьківського піклування; матеріальні проблеми в сім'ях, що призводить до дитячого жебрацтва; недоліки державної системи освіти, зокрема, необхідність поліпшення виконання виховних функцій загальноосвітніми школами, а також школами-інтернатами – закладами, куди, зазвичай, потрапляють соціально занедбані діти і де наслідки їх занедбаності мають бути усунуті, хоч це відбувається не завжди в достатній мірі.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на поглиблене вивчення зовнішніх ознак цього явища: «важка» дитина, «важковиховувана», «педагогічно занедбана», «дитина з девіантною, або асоціальною поведінкою».

#### Список використаних джерел

1. Про Національну програму «Діти України»: Указ Президента України № 63/96 від 18.01.1996 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу до дж.: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=2&nreg=63%2F96>
2. Карпов Е.Е. Развитие творческой активности майбутніх педагогов: теория і практика : монографія / Е.Е. Карпов, В.В. Нестеренко, О.А. Листопад – Одеса, 2005. – 306 с.
3. Рудніцька І. Формування здорового способу життя молоді / І. Рудніцька // Психолог. – 2004. – № 13. – С. 15–25.
4. Макаренко А.С. Семья и воспитание детей / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т.; ред. кол.: И.А. Каиров, Г.С. Макаренко, Е.Н. Медынский. – М. : АПН РСФСР, 1957-1958. – Т. 4. – 1957. – С. 456–482.
5. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л.І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 139 с.
6. Глазиріна В.М. Неповнолітні: проблеми, досвід виховання / В.М. Глазиріна // Рад. шк. – 1987 – № 1. – С. 52–54.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2017 р.

**DENISOVETS T.**

Poltava National Pedagogical University named V. G. Korolenko, Ukraine

#### **SOCIAL NEGLECT OF A CHILD AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

The article deals the educational effect of a modern family on a child; the reasons for the emergence of the category of socially neglected children are disclosed and the factors that adversely affect this process and the ways of overcoming them are investigated. The conditions are analyzed for the so-called dysfunctional families, the reasons that determine social deprivation are determined, the main features of children with various educational problems are revealed.

The negative influence on the way of life of children is proved first of all in connection with the internal crisis of a family, which is manifested in: family disorganization; family conflicts that cause various stresses in children; manifestations of violence (physical, mental, sexual); lack of a sense of love and understanding between family members; The presence of harmful habits (alcoholism, drug addiction, etc.) among family members; Indiscretion and inconsistency of punishment in the case of identifying harmful health habits in children, poor discipline in the family; unrealized expectations regarding the development and success of the child.

**Key words:** *social neglect, family, socially neglected children, family upbringing, social adaptation.*

УДК 378.147

**ЛЮДМИЛА ДОЛІНСЬКА**

Одеський коледж комп'ютерних технологій Одеського державного екологічного університету

## **ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ІНЖЕНЕРНОГО НАПРЯМКУ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Проведено аналіз можливостей використання інтегруючого підходу, який використовують при підготовці майбутніх викладачів, випускників технічних спеціальностей до проведення навчальної роботи у вищому закладі освіти. Визначено уміння, які необхідні для готовності педагога до управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання.

**Ключові слова:** педагогічна підготовка, управління, навчальний процес, оперативний контроль, діагностика, самоаналіз, мотивація

**Актуальність теми.** У процесі навчання педагог має продемонструвати не лише вільне володіння усім спектром спеціальної інформації, але й знання, і, особливо, розуміння основних принципів, положень, законів педагогіки (зокрема, дидактики), психології, методики викладання предметів, володіння прийомами і методами подачі навчального матеріалу. Ключовим показником педагогічного професіоналізму викладача є вміння правильно і своєчасно сформулювати систему навчальних цінностей підготовки майбутнього кваліфікованого спеціаліста, забезпечити практично необхідний рівень його компетенції. Це можливо за умови гнучкого коригування ходу процесу навчання, шляхом впровадження ефективної (оперативної) діагностики знань, умінь і навичок студентів [1; 2]. Чітке планування викладу навчального матеріалу, передбачливість і правильний прогноз щодо глибини засвоєння нових знань студентами – це головні реперні точки, своєрідна дорожня карта будь-якого викладача (у тому числі, й викладача з вищою технічною освітою) у навчальному процесі.

До останнього часу педагогіка, психологія свідомо спиралася переважно на специфічні закономірності процесу навчання [3]. Загальні ж принципи підготовки фахівців технічного профілю (випускників інженерних спеціальностей) до педагогічної (викладацької) роботи застосовувалися не завжди аргументовано і обґрунтовано. Передбачалося, що викладач – випускник вищого технічного закладу, за визначенням, є вже готовим до здійснення педагогічної роботи та управління навчальним процесом, здатний забезпечувати необхідну якість навчання студентів. Тому конкретика цілей педагогічної підготовки майбутнього (або молодого) викладача, який має технічну освіту, полягає у формуванні в нього повного спектру знань, умінь та навичок, необхідних для проведення такої діяльності.

Слід виокремити, що кінцевою метою підготовки висококваліфікованих педагогів з базовою технічною освітою, є потреба сучасного суспільства у засвоєнні неймовірно складних науково-технічних опцій. Таким чином, зміст, форми і види навчальної діяльності суб'єктів навчання мають бути гнучкими, в сенсі адаптивності щодо нагальних потреб соціуму. Отримавши спеціальні фахові знання (наприклад, з механіки, програмування та ін.), сформувавши практичні вміння, молоді «технарні» повинні доводити до досконалості свої професійно-педагогічні навички на конкретному педагогічному майданчику: технічному університеті, коледжі, технікумі. Тому особливого значення набувають дослідження, які спрямовані на детальне вивчення і розробку «портрета» майбутнього фахівця того чи іншого технічного профілю, орієнтованого на проведення педагогічної роботи. Практичним результатом таких досліджень стало створення і введення в дію кваліфікаційних характеристик педагогів, які повинні мати спеціальну технічну освіту (інженери-техніки і технологи, інженери - електромеханіки, інженери - програмісти і т. ін.) [4].

**Мета** роботи полягала в тому, щоб визначити зміст і методику підготовки фахівців-«технарів» до проведення педагогічної роботи у вищих навчальних закладах. Для досягнення цієї мети нами були поставлені завдання: провести аналіз підготовки фахівців технічного профілю (випускників інженерних спеціальностей) до здійснення навчальної діяльності; визначити ті компетенції, якими мають оволодіти студенти у процесі професійної підготовки.

**Аналіз попередніх досліджень і виклад основного матеріалу.** Кваліфікаційна характеристика випускників вищих технічного профілю допускає, що студент повинен набути навички за такими видами

діяльності: загальноосвітня, загально-технічна, спеціально-технічна, інженерна, соціально-гуманітарна, виробничо-управлінська, культурно-просвітницька, соціально-економічна [2; 3].

Незважаючи на те, що управлінська діяльність виділена в кваліфікаційній характеристиці, зміст і методи підготовки до цієї діяльності залишаються до кінця не розкритими і детально не вивченими. Менеджмент навчального процесу і сама викладацька робота в системі підготовки фахівців є розділеними. Випускники отримують «предметну освіту», тобто, формально, вони мають право викладати той чи інший вивчений ними предмет, але, на жаль, часто не мають практичних навичок викладання, а також не володіють навичками управління процесом навчання.

Випускники педагогічних вишів проходять педагогічну практику в обов'язковому порядку. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів здійснюється за навчальними планами та навчальними програмами курсів, які відповідають тій чи іншій спеціальності (фізика, математика, хімія, біологія, інформатика тощо). Проведений нами аналіз навчальних планів підготовки фахівців технічного напрямку за циклами підготовки (гуманітарної, соціально-економічної, математичної, природничонаукової, професійної та практичної) дозволив визначити такі дисципліни, у процесі вивчення яких доцільно формувати знання і вміння, необхідні для формування педагогічних навичок майбутнього викладача технічних дисциплін. Наприклад, у процесі освоєння навчального матеріалу з технічних дисциплін уведення навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання» (навіть у мінімальному кредитному форматі) відкриває можливість засвоєння абсолютно нових знань, необхідних для майбутньої трудової діяльності.

Цей процес може бути реалізований послідовно у такий спосіб: 1) теоретично обґрунтований і систематичний контроль знань; 2) якісний і кількісний аналіз рівня досягнень студентів; 3) прогнозування труднощів і помилок, з якими можуть зіткнутися студенти; 4) стимулювання і організація різних форм навчальної діяльності; 5) підвищення мотиваційної складової процесу навчання з урахуванням нових тенденцій в розвитку науки, технологій і виробництва.

Ми припускаємо, що формування педагогічних, науково-методичних знань і умінь фахівцями технічного профілю в ході освоєння навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін може реалізуватися шляхом злиття спеціальних знань і методики їхнього викладання. Крім того, аналіз і відбір навчального матеріалу має відбуватися у відповідності з цілями навчання, з урахуванням рівня навчальних досягнень суб'єктів навчання. Особливо важливим є введення до процесу підготовки майбутніх фахівців технічного профілю курсу «Методика викладання» стосовно певної навчальної дисципліни. Крім того, обов'язковим стає проходження студентами педагогічної практики. Це може бути реалізовано на базі того ж вишу і за участю студентів молодших курсів. При проходженні педагогічної практики студентами технічного напрямку підготовки формуються знання і вміння з розробки планів навчально-виховної роботи на рік, на семестр, відпрацьовуються навички коректного формулювання теми заняття, мети і завдань навчання, методики написання лекцій та складення практичних занять. Крім того, студенти набувають практичного досвіду об'єктивного, якісного і кількісного оцінювання рівня навчальних досягнень суб'єктів навчання.

У процесі вивчення більшості тем з дисциплін «Педагогіка», «Основи наукових досліджень», а також при організації практичної науково-дослідницької роботи студентів відкриваються можливості для формування знань і умінь у проведенні різних форм діагностики: бесіда, спостереження, анкетування, тестування, соціометрія, статистична обробка результатів дослідження [2; 3]. Практикантам дозволяється пропонувати моделі власної методики викладання (яка може вважатися пілотним проектом для цілої групи), використовуючи сучасні інноваційні технології та наукові підходи.

Важливим є формування знань, умінь і навичок з курсу «Психологія». Ця дисципліна спрямована на отримання та закріплення інформації, необхідної для управління колективом суб'єктів навчання. Можна припустити, що при вивченні курсів «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання» студенти мають успішно опанувати знання і вміння педагогічного та методично-управлінського характеру. Разом з тим, на практиці навіть добре підготовлені студенти стикаються з рядом проблем.

Визначаючи зміст поняття «підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін до здійснення педагогічної діяльності», приходимо до висновку, що воно включає в себе такі базові характеристики, як «підготовка», «викладання», «управління навчальною діяльністю». Під дефініцією «підготовка» будемо розуміти цілеспрямоване, системно-структуроване навчання, передачу необхідних знань і умінь для майбутньої професійної роботи випускника технічного напрямку освіти. Саме через процес підготовки формується готовність викладача технічних дисциплін до управління процесом навчання.

Правильна організація процесу навчання, досконалий педагогічний менеджмент виходить сьогодні на передовий рубіж щодо підвищення якості знань учнівської молоді. Готовність педагога до проведення

та управління навчальною діяльністю – це максимально сформований і чітко виражений рівень мотиваційної спрямованості професійно значущих якостей і умінь, які дозволяють виконувати завдання цілісного педагогічного процесу. З нашої точки зору, готовність майбутніх викладачів технічних дисциплін до проведення контролю за навчальною діяльністю суб'єктів навчання вищів технічного профілю визначається: а) глибокими і міцними знаннями в галузі основ педагогіки і психології (разом з розумінням самої суті педагогічної роботи); б) успішним оволодінням складними управлінськими і педагогічними навичками, які необхідні для практичної роботи; в) усвідомленням взаємозв'язку між елементами знань і навичок, набутих суб'єктами навчання; г) використанням теоретичних знань і умінь на практиці.

Рушійною силою процесу формування системи знань і умінь випускників технічних вищів, виступає педагогічна теорія і педагогічна практика. Теорія і практика відкривають широкі перспективи для активізації творчої діяльності педагогів в процесі проведення навчальних занять, мотивує інтерес до оволодіння новою, прогресивною системою знань і умінь. Тому процес підготовки педагогів до управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання повинен розглядатися з позицій системного підходу [2,3]. З нашу думку, необхідно сформувати у педагогів цього типу ті уміння, які дозволяють інтегрувати фундаментальні, прикладні, наукові, спеціально-технічні знання у напрямку вдосконалення власної психолого-педагогічної та методичної готовності. Уміння формувати систему контроль-діагностичних, інформаційно-аналітичних, мотиваційно-цільових, планово-прогностичних, організаційно-дослідних, регулятивних знань має бути доведено до високого рівня шляхом проведення тренінгів, диспутів, дискусій, семінарів, науково-методичних конференцій тощо.

На основі проведеного аналізу можна виділити два компоненти готовності випускників технічних спеціальностей вищих навчальних закладів до педагогічної роботи та управління навчальним процесом. Перший - теоретичний. Тут передбачається освоєння системи знань з дидактики, психології, методики викладання. Важливу роль відіграють навички в області управління [3]. Другий - діяльно-практичний. Тут на перший план виступає формування педагогічних, управлінських умінь, здатність майбутнього педагога виконувати конкретну управлінську діяльність на основі раніше набутих знань, прагнення до самонавчання і саморозвитку.

Отже, виходячи з проаналізованих вище категорій і термінів, які формують поняття «підготовка майбутніх викладачів технічних дисциплін до здійснення педагогічної діяльності», його можна уявити в контексті проведеного нами дослідження, і окреслити як складний багатосторонній процес передачі студентам теоретичних знань і практичних умінь з реалізацією планомірного, прогнозованого і технологічно забезпеченого, спрямованого на створення оптимальних умов для досягнення високого рівня знань, умінь і навичок, до проведення навчальної роботи.

Зауважимо, що управління якістю освіти реалізується педагогом через два функціональних блоки. Перший функціональний блок передбачає управління навчально-пізнавальною діяльністю до проведення навчальної роботи суб'єктів навчання. Він включає наступні функції: педагогічну, науково-методичну, контроль-діагностичну, інформаційно-аналітичну, мотиваційну і цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавську, регуляторно-корекційну. Другий блок – спрямований на підвищення професійно-педагогічного рівня суб'єктів навчання. Він передбачає: педагогічний самоаналіз (рефлексію); підвищення рівня спеціальної підготовки; підвищення рівня психолого-педагогічної та методичної підготовки.

**Висновки.** Проведений аналіз підготовки випускників вищів технічного профілю до педагогічної діяльності, до управління і проведення навчальної роботи суб'єктів навчання, дозволив визначити ті вміння, які є основними у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів технічного профілю. Перше. Вміти проводити психолого-педагогічну діагностику із застосуванням різних форм і технік (бесіди, спостереження, анкетування, тестування, соціометрія, статистичний аналіз даних). Друге. Вміти об'єднувати методику проведення діагностичної роботи з навчальним матеріалом, з виховною роботою, прогнозуючи помилки і результати навчання, труднощі з якими можуть зіткнутися суб'єкти навчання. Третє. Розробляти плани навчальної роботи на рік, семестр, плануючи свою роботу в контексті управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання. Четверте. Правильно і чітко формулювати тему і мету заняття і на основі цього ставити завдання, як для себе, так і для суб'єктів навчання. Регулярно проводити самоаналіз навчальних занять. П'яте. Підвищувати рівень вимог, стимулюючи роботу студентів з урахуванням тенденцій їх розвитку. При цьому оперативно вносити зміни до ходу заняття, враховуючи результати діагностики. Шосте. Здійснювати оперативний контроль знань суб'єктів навчання, шляхом реалізації індивідуального підходу. При цьому, майбутні педагоги мають безперервно підвищувати свій науковий, науково-педагогічний світогляд, розширювати власні професійні знання,

вміння та навички. Сьоме. Захопити суб'єктів навчання, зацікавити їх новими суспільно-значущими перспективами, використовуючи при цьому різні форми навчальної діяльності. Восьме. Ретельно відбирати, аналізувати навчально-виховний матеріал відповідно до цілей навчання, з урахуванням рівня підготовленості студентів. Дев'яте. Опанувати і безперервно вдосконалювати методику викладання предмета. Десяте. Враховувати взаємні стосунки між суб'єктами навчання, розуміти особливості міжособистісних симпатій і антипатій у процесі їх групування для виконання академічних завдань.

Незважаючи на те, що формування загальнопедагогічних знань і умінь – це тривалий процес, професійна готовність випускника технічного вишу повинна реалізовуватися системно і цілісно упродовж усього періоду його навчання у вищому навчальному закладі. При цьому необхідно враховувати той факт, що педагогічна підготовка студентів технічного напрямку освіти – це безперервна зміна педагогічно обґрунтованих, послідовних етапів навчання, в ході яких вирішуються конкретні завдання розвитку і виховання особистості педагога.

**Перспективи подальших досліджень** в окресленій науковій проблематиці полягають у розробці моделі підготовки випускників навчальних закладів технічного напрямку до здійснення педагогічної діяльності та її експериментальній перевірці.

#### Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2002. – 192 с.
2. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень. Категоріальні форми міждисциплінарного знання / В.В. Ковальчук // Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. - 154 с.
3. Ковальчук В.В. Вступ в теорію систем та теорію управління / В.В.Ковальчук, Л.В.Долінська // Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. - 256 с.
4. Долінська Л.В. Кваліфікаційні характеристики педагогів, які мають спеціальну технічну освіту. Методичне підґрунтя / Л.В. Долінська // Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. - 54 с.
5. Korthagen Fred A. J. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / Korthagen Fred A. J., Kessels Jos P. A. M. // Educ. Res. – 1999. – Vol. 28, № 4. – P. 4–17.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2017 р.

**DOLINSKA L.**

Odessa college of computer technologies Odessa state ecological university

#### **PEDAGOGICAL TRAINING OF SPECIALISTS OF THE TECHNICAL PROFILE TO CARRYING OUT STUDY**

The analysis of opportunities of use of the integrating approach which is applied when training future teachers, graduates of technical specialties to carrying out study in a higher educational institution is carried out. Abilities which correspond to readiness of the teacher to management of educational activity of subjects of training are defined. The authors conclude: although general pedagogical formation of knowledge and abilities is the longlasting process, the professional preparation of a graduate of a technical university should be realized systemically and qualitatively during all education in institution of higher education. Also it is necessary to take into account the fact that pedagogical training of students in technical education – is a continued changing of pedagogically reasonable, consistent steps of learning, during which specific problems of development and unbringing of teacher's personality are solving

**Keywords:** *pedagogical preparation, management, educational process, operative control, diagnosis, self-analysis, motivation.*

УДК 378.147:811.161.2

**СВІТЛАНА ДОРОШЕНКО, АЛЛА ЛИСЕНКО, ОЛЬГА ТЄВІКОВА**

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ**

Статтю присвячено формуванню термінологічної компетенції як обов'язкового складника мовленнєвої культури фахівців. Проаналізовано низку теоретичних і практичних питань, опрацювання яких підвищить рівень термінологічної культури студентів-документознавців. Особливу увагу, зокрема, звернено на особливості процесу засвоєння фахової термінології.

**Ключові слова:** *термінологічна компетентність, термін, термінологія, терміносистема документознавства, професійне спілкування*

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань, тобто оволодіння мовою професійного спілкування. Знати мову професії – це вільно володіти багатим лексичним матеріалом з фаху, дотримуватися граматичних, стилістичних, акцентуаційних норм професійного спілкування.

Погоджуючись із думкою Я. Януш [7], вважаємо, що визначення ролі термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців будь-якої галузі знань є центральною проблемою сучасної професійної освіти.

Проблеми формування мовленнєвої, мовної та комунікативної компетентності, мовної особистості та свідомості, термінологічної компетенції досліджують українські та іноземні науковці. Різні аспекти професійного спрямування під час вивчення мови в неспеціальних вищих навчальних закладах висвітлені в працях Я. Януш, Є. Мотіної, Н. Артикуци, В. Дубічинського, С. Кіршо, Г. Величко, О. Чуєшкової та ін. Також питання ролі термінології в навчальному процесі було не раз предметом обговорення на вітчизняних та зарубіжних термінологічних конференціях.

**Мета** статті – з'ясувати шляхи формування термінологічної компетенції майбутнього фахівця з документознавства.

Мова – це природна знакова система, яка обслуговує суспільство для здійснення насамперед основних операцій з інформацією: її створенням, зберіганням, трансляцією, опрацюванням, трансформацією, обміном тощо. Наскільки ми володіємо мовою, настільки ми ясно, точно, нормативно формуємо й передаємо свої думки та адекватно розуміємо інформацію інших. Саме тому завдання кожного фахівця – досконало володіти мовою, і в першу чергу в обраній галузі професійних знань, щоб вільно мислити засобами рідної мови, працюючи з різними поняттями та джерелами наукового простору своєї спеціальності, і вміти створювати власні тексти як вербальні носії фахової інформації або суми інформацій [3].

Отже, складником успіху спеціаліста на сучасному ринку праці є рівень його фахового мовлення, майстерне володіння термінологічною лексикою, що свідчить про глибоке розуміння професійних понять і явищ, культура спілкування загалом. Професійне мовлення фахівця будь-якої галузі пов'язане з його активним словниковим запасом, у тому числі і термінологічним.

Термінологічна компетенція як складник професійної компетентності, відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог.

Термінологічна компетенція безпосередньо пов'язана з проблемою становлення, нормалізації та кодифікації української національної термінології, яка вступила в новий етап свого розвитку. У процесі роботи з термінологією певної галузі необхідно ознайомитися з тими процесами й змінами, котрі відбуваються в національній термінології під впливом мовних і позамовних чинників.

Процес засвоєння фахової термінологічної лексики студентами-документознавцями передбачає:  
вивчення загальнонаукової термінології;  
оволодіння термінологією фаху;



засвоєння термінів споріднених наук;  
 вивчення власне фахової термінологічної лексики;  
 визначення понять «термінологія», «терміносистема», «термін»;  
 з'ясування вимог до термінів;  
 вивчення професіоналізмів, причин їх утворення;  
 визначення лексико-семантичних особливостей термінів (однозначність - багатозначність, способи утворення багатозначності на термінологічному рівні; терміни-омоніми; явище паронімії);  
 лексико-граматична характеристика термінів;  
 дослідження структурно-словотвірних особливостей термінів (однослівні терміни, терміни-композиції і терміни-словосполучення; способи творення термінів, особливості термінологічного словотворення).

Слід звернути увагу, що терміносистема документознавства – це сукупність ієрархічно організованих термінів, оскільки найяскравішим свідченням системності будь-якої терміносистеми є наявність у її сфері гіперо-гіпонімічних (родо-видових) відношень. Терміни як спеціально створені номінативні одиниці покликані не тільки виражати суть понять, а й передавати зв'язки між ними.

Акцентується увага на тому, що «...термін підпорядковується й термінологічним законам, і законам мови в цілому, оскільки він – і знак спеціальної системи, і одиниця лексичного складу певної мови» [2, 23]. Дискусійним залишається питання про наявність загальномовних лексико-семантичних відношень у термінології. Оскільки термін є словом літературної мови і термінологія входить до складу мовної системи як одна з її підсистем, відповідно всі основні лексико-семантичні процеси літературної мови наявні у термінології в межах, що не порушують семантичної визначеності терміна. Проте слід зауважити, що функціонування таких лексико-семантичних явищ, як полісемія, омонімія, синонімія та деякою мірою антонімія, дещо відрізняється від функціонування цих самих явищ у загальнолітературній мові. Адже наявність таких відношень у термінології може створити умови для виникнення негативних явищ – таких, як неоднозначність термінів, внутрішньосистемна полісемія тощо.

Усі ці явища студенти вивчали у школі, тому спочатку слід актуалізувати набуті знання, потім пропонується порівняльний аналіз в аспекті «звичайне мовлення – професійне мовлення».

Синонімія в термінології загалом нетипова, оскільки однією з найсуттєвіших характеристик терміна є однозначність (природа терміна як особливого виду мовного знака передбачає однозначну відповідність між словом і поняттям, тобто симетрію плану вираження та плану змісту). Однак повнота складу української термінології, її системність певною мірою забезпечується завдяки тому, що поряд із загальноновживаними термінами в термінології функціонує певна кількість синонімів. Отже, вважаємо, що термінології притаманне явище синонімії, яке має обмежену сферу функціонування. Проте якщо наукове поняття одержує кілька назв, то з часом це дозволяє шляхом відбору знайти найбільш доцільні мовні засоби для позначення цього поняття, які відповідали б нормативним вимогам, що, у свою чергу, сприяє розвитку терміносистеми в цілому.

Щодо багатозначності слід наголосити на тому, що, безперечно, у мові полісемія властива більшості слів. Поява додаткових значень, як і поповнення лексики новими словами, збагачує мову. Проте у роботах більшості термінологів як основну ознаку терміна виділяють моносемічність, незважаючи на що, багатозначність у термінології існує як об'єктивне явище. Отже, погоджуємося з думкою О. Суперанської, яка стверджує, що однозначність терміна – не його властивість, а вимога до нього [6, с. 44]. Хоча слід зауважити, що в термінології прояви полісемії значно вужчі, ніж у лексиці в цілому. Лінгвісти здебільшого зауважують, що неможливо у термінології, як і в загальнолітературній лексиці, тривалий час зберігати однозначність того чи іншого терміна. Людські знання про навколишній світ увесь час поповнюються, в процесі пізнання поглиблюються уявлення про поняття, такі уявлення потребують нового словесного вираження, що відображаються і в значенні слова, зокрема сприяючи його полісемії [5, 27]. Слушним є зауваження термінолога В. Даниленко, яка стверджує, що «полісемія термінів – це природний вияв природних законів розвитку лексики. З нею можна боротися, її можна стримувати, але вона все одно знаходитиме вихід у термінологію як складову частину лексики загальнолітературної мови» [2, с. 18].

Помічено, що студенти часто не розмежовують багатозначність й омонімію, чим, власне, й зумовлений розгляд останньої. Омонімію вчені вважають логічним продовженням полісемії. Разом з тим омонімічні відношення, на відміну від полісемії, не є семантичними відношеннями між словами. Вони базуються на однаковості звучань різних значень, що не взаємодіють. Це явище, безумовно, належить до негативних, адже відомо, що один термін мусить позначати тільки одне наукове поняття. Утім, спостерігається омонімія лише на міжсистемному рівні. Слова, що мають однакове звучання та написання, але різняться значенням, функціонують у різних терміносистемах.

Специфіка термінологічних одиниць (тісний зв'язок із логіко-поняттєвими категоріями, знакова природа, обов'язкова дефінітивність значення тощо) зумовлюють визнаний дослідниками факт, що явище антонімії притаманне термінології навіть ширше, ніж загальнолітературній лексиці. У термінології антонімія допомагає позначити крайні точки термінологічного поля, використати логічні можливості термінологічної системи. Антоніми уточнюють характер поняття, підсилюють системність термінології, надаючи їй різноманітного характеру, сприяють вираженню однозначності й точності.

Особливу увагу слід звернути на проблему нормалізації та стандартизації української наукової термінології, що ставить на порядок денний питання про співвідношення в ній національного та іншомовного. Підхід до його розв'язання повинен бути серйозним і виваженим. Не варто зловживати іншомовними термінами, але й недоцільно замінювати їх не зовсім вдалим українськими, напр.: неділка замість атом, летовище замість аеродром, вихвала замість реклама, зачислячка замість комп'ютер тощо. Недоцільно також вилучати з активного мовного обігу міжнародні терміни, вживані у більшості розвинених мов світу. Мається на увазі термін процент, який у всіх ситуаціях замінюють на відсоток (до речі, теж запозичений термін, оскільки утворений від латинізованого вислову від ста). Обидва терміни мають право на паралельне вживання.

Нині ми є свідками бездумного і масового вживання іншомовних (переважно англійських) термінів навіть у тих випадках, коли для них зовсім неважко знайти прості й точні вітчизняні відповідники. Наприклад, чим кращий французький термін транш (кредиту), ніж прості слова частка або черга (чи міцно вкорінене іншомовне слово порція)? Те ж можна сказати й про слово імплементація, яке чомусь увели, коли знадобилось упроваджувати (втілювати) результати всенародного обговорення (референдуму).

Треба визнати, що проблема, про яку йдеться, дошкуляє не лише українській мові. Проте інші держави (наприклад, Франція, Польща) значно активніше захищають свої мови від надмірних іноземних впливів. Якщо ми хочемо зберегти нашу неповторну барву на світовій мовній палітрі, то не маємо права байдуже ставитися до нового загрозливого наступу на рідну мову.

Уся історія українського термінотворення пов'язана з розв'язанням проблеми відбору національної чи чужомовної назви для того, щоб позначити конкретне наукове поняття. Але слід пам'ятати, що інтернаціональне не протистоїть національному, а втілюється в ньому [1, с. 42].

У 1918 році українська мова постала перед сумним фактором впливу російської мови. В умілих руках русифікаторів українська наукова термінологія та фразеологія ставала копією російської. Як відповідь на русифікацію виникає пуризм – запозичені слова, спільні для російської і української мов, замінюють на питомо українські, напр.: в діаметрі – поперечно, конус – стіжок, атом – неділка, масштаб – мірило, прес – чав, гіпотенуза – протипрямка, піраміда – гостриця, фільтр – цідило, контур – обрис, маятник – хитун, сплав – стоп, басейн – водозбір й ін.

Кілька десятиліть українські науковці перебували в поняттєвому полі близькоспорідненої російської мови. Ця мова настільки ввійшла в свідомість українців, що розмежувати українські та російські форми може часом лише фахівець. З російської мови українська перейняла слова-терміни, які вживають у невідповідному значенні. З'являються кальки, побудовані з відхиленням від норм українського словотворення, напр.: лісовод замість лісівник, вітролом замість вітровал.

Сучасний етап розвитку термінології певною мірою подібний до періоду 20-х років саме пошуком того, як поєднати найкращі здобутки термінотворчості минулого, яка орієнтувалася не тільки на іншомовні джерела, а й на внутрішні ресурси української мови, із сучасною практикою широкого використання у науковій і технічній мові інтернаціональних термінів, запозичених за посередництвом російської мови. На думку багатьох термінологів, вихід можна вбачати у тимчасовому паралельному використанні обох традицій із перспективою вибору єдиної норми після апробації варіантів у науковому обігу.

Термінологічні проблеми створення наукових засад конструювання українських відповідників термінів на позначення нових понять, повернення термінів, заборонених у 30-х роках, збереження питомих в активному функціонуванні, – є важливими у реалізації екології мови. Хибною є думка про те, що, інтернаціоналізуючи термінологію, ми полегшимо собі шлях до економічного прогресу. Наявність власних відповідників до запозичених слів свідчить про багатство та самобутність наукової мови. На жаль, у пошуках відповідного терміна в різних галузях знань українці й сьогодні вдаються до перекладів російських слів та виразів. Це призводить до штучності багатьох термінів і термінологічних конструкцій, спричиняє певну невідповідність окремих терміноодиниць означуванним поняттям. Так, порушенням семантико-стилістичної відповідності можна вважати варіанти перекладу російських термінів *исключение, жилые дома, культ*

личности, окисление як виключення, жилі будинки (масиви), культ особистості, окислення замість правильних відповідно: виняток, житлові будівлі, культ особи, окиснення.

Крім того, завданням термінологів на сьогодні є вироблення основних моделей творення термінів і перегляд та нормалізація наявних у мові термінів. Свідченням того, що в цьому напрямі постійно проводиться робота, є тенденція до відновлення питомо українських словотвірних типів: уживання віддієслівних іменників з суфіксами -ння, -ття (паркування, прокладання, відбиття) замість іменників із суфіксом -к(а) (парковка, прокладка, відбивка); відносних прикметників із суфіксом -ов (осадковий, висадковий) замість прикметників з суфіксом -очн (осадочний, висадочний), витіснення іншомовного суфікса -альн(ий) у прикметниках та заміна його питомим суфіксом -н(ий): бактеріальний – бактерійний, категоріальний – категорійний; віддієслівних прикметників на -альн(ий) (систематизувальний, фільтрувальний) замість активних дієприкметників на -уч(ий), -юч(ий) (систематизуючий, фільтруючий); замість субстантивованих прикметників на -уч(ий), -юч(ий) на позначення осіб за посадою, вживаються іменники, утворені за допомогою суфікса -увач (завідувач, командувач), заміна префікса обез- на зне- у словах із значенням «процес видалення, знищення чого-небудь» (зневоднення, знеболення) тощо.

Отже, мовно-професійна компетентність безпосередньо пов'язана з проблемою становлення, нормалізації та кодифікації української національної термінології, яка вступила в новий етап свого розвитку. У процесі роботи з термінологією певної галузі необхідно ознайомитися з тими процесами й змінами, котрі відбуваються в національній термінології під впливом мовних і позамовних чинників.

Зважаючи на виняткову роль термінології у професійній діяльності, важливим є пошук нових методів та організаційних форм навчання з означеної проблематики. Зокрема, підтримуємо думку багатьох науковців про доцільність введення до навчального плану термінологічного спецкурсу, який, безумовно, сприятиме кращому засвоєнню фахової термінології.

#### Список використаних джерел

1. Акуленко В. Интернациональные элементы в лексике и терминологии / В. Акуленко. – Харьков: Изд-во при Харьков. ун-те, 1980. – 215 с.
2. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов / В.П. Даниленко // Исследования по русской терминологии. – М.: Наука, 1971. – С. 7–67.
3. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови: навч. посібник. / Г.С. Онуфрієнко. – К., 2006. – 312 с.
4. Радченко О.І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Ольга Іванівна Радченко. – Х., 2000. – 203 с.
5. Симоненко Л.О. Формування української біологічної термінології. / Л.О. Симоненко – К.: Наук. думка, 1991. – 152 с.
6. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
7. Януш Я. Роль термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців економічного профілю / Я. Януш // Українська термінологія і сучасність: зб. наук. пр. – К.: КНЕУ, 2001. – Вип. 4. – С. 15–19.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

**DOROSHENKO S., LYSENKO A., TIEVIKOVA O.**

Poltava national technical Yury Kondratyuk university, Ukraine

#### **PECULIARITIES OF FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE AMONG STUDENTS-DOCUMENT SPECIALISTS**

A component of a specialist's success in a modern labor market is a level of his professional speech, skillful grasp of terminological vocabulary which testifies deep understanding of professional conceptions and phenomena, communication standards in general.

Terminological competency as a component of professional competence reflects readiness and ability of a specialist to demonstrate appropriate personal features in situations of professional communication, mobilizing knowledge of professional terminology, skills and experience to use terms in oral and written professional speech with accuracy and linguistic correctness according to regulatory requirements. As far as a term is a word of a standard language and terminology is a part of a language system as one of its subsystems, correspondingly all main lexico-semantic processes of a standard language are available in terminology within margins which don't violate semantic definiteness of a term.

Linguistic professional competence is directly connected with the problem of formation, standardization and codification of Ukrainian national terminology, which has come into a new stage of its development. Working with terminology of a certain branch, it is necessary to learn those processes and changes which are going on in a national terminology under influence of linguistic and extra linguistic factors.

Taking into account a remarkable role of terminology in professional activities, search of new methods and organizational forms of studies of mentioned range of problems are important.

**Key words:** *terminological competence, term, terminology, document terminological system, professional communication*

УДК 378.147:811.111

**ТЕТЯНА ДРУЖЧЕНКО**

Університет державної фіскальної служби України, м. Ірпінь

## **НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАВО» АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ**

У статті сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх правовиків англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу. Навчання рекомендуємо реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий. Метою діагностичного етапу є виявлення рівня навченості та самостійності студентів. Метою планувального етапу є постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності. Метою навчального етапу є безпосередня реалізація процесу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань. Мета підсумкового етапу полягає у виявленні динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до інших груп / підгруп.

**Ключові слова:** *диференційований підхід, навчання англійського усного монологічного мовлення, динамічні підгрупи студентів, методична система, індивідуалізація, диференціація*

**Постановка проблеми.** Результативність впливу системи сучасної університетської освіти на особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця об'єктивно залежить від того, наскільки збігаються освітні умови з індивідуальним освітнім досвідом студента; чи збігаються вони з його особистісним контекстом; затребується і розвивається цей досвід освітнім простором університету. Становлення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності студента безпосередньо пов'язане з його особливостями і неможливе без опори на індивідуальність кожного учня. Саме тому в психолого-педагогічній літературі все частіше говорять про розробку індивідуальних освітніх траєкторій. Проте в традиційній системі вищої професійної освіти досить складно виробити індивідуальну траєкторію для кожного студента. Цю проблему дозволяє вирішити диференційований підхід до процесу навчання [7, с. 3].

**Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Проблема індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена суперечністю між колективним характером навчальної діяльності і суто індивідуальним засвоєнням знань, виробленням умінь і навичок, що залежать від суб'єктивних мотивів навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду студента [2].

Диференційований підхід розглядаємо як науково-практичний напрям, що вивчає:

- методіку розподілу студентів за типологічними гомогенними групами з урахуванням рівня навченості, інтелекту, пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, здібностей, типу нервової системи, емоційних якостей, екстравертованості / інтровертованості [12, с. 11];

- технології, методи і прийоми в цілісному освітньому процесі, орієнтовані на організацію умов для розвитку учня як активного суб'єкта власної діяльності з урахуванням його психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей, рівня психічного, інтелектуального розвитку, інтересів, схильностей [5, с. 12];

- створення гнучких і варіативних навчальних програм, диференціацію цілей і змісту навчання, різноманітність організаційних форм навчання, забезпечення особистісно-орієнтованої оцінки учнів [4, с. 12; 12, с. 11].

Глобальну освітню мету диференційованого навчання (услід за К.Сурковою) визначаємо як корекцію та вдосконалення знань, навичок, умінь, що складають іншомовну комунікативну компетентність кожного студента при оволодінні іноземною мовою [12, с. 11]. Відповідно, основними завданнями застосування диференційованого підходу (на основі висновків О.Агошкової [2] та Л.Базарової [3]) визначаємо: формування комунікативної компетентності студентів та їхній особистісний розвиток, допомога студенту в досягненні високих результатів у іншомовній комунікації; зміцнення інтересу студента до вивчення іноземної мови; формування та розвиток здібностей студентів, створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати можливості кожного студента відповідно до можливостей, здібностей, базового рівня знань, навичок та вмінь; організація творчої навчальної діяльності студентів (під час складання монологічних висловлень, підготовки проектів); навчання студентів прийомам і способам роботи в навчальному процесі (планування, керування, рефлексія процесом підготовки монологів); стимулювання максимуму інтелектуальної активності студентів; створення позитивної мотивації студентів у навчальній діяльності; зміцнення міжособистісних відносин між викладачем і студентами.

Завдання диференціації полягає в приведенні всіх студентів до кінця курсу навчання не до єдиного стандарту, а досягнення студентами максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей [14, с. 3; 12, с. 11]. За індивідуалізованого навчання особлива увага приділяється кожному студенту окремо з урахуванням його готовності до навчання, базових знань, навичок та вмінь, здібностей, вольової, емоційної, мотиваційної, фізіологічної тощо сфер.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми.** Питання диференційованого навчання іноземних мов почало досліджуватися ще у 80-их роках у працях З. Ветрової, Т. Некрасової, С. Ніколаєвої, присвячених індивідуалізації процесу навчання. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підходу зазнала активного дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення зазнали такі аспекти: застосування диференційованого підходу до навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного ВНЗ [14]; до навчання читання іншомовних текстів немовного ВНЗ [1]; іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів [13]; в умовах неоднорідності навчальних груп [8]; до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ВНЗ з використанням технології рівневої диференціації [6]; до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ВНЗ [10]; до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції [9]; до навчання майбутніх перекладачів на основі застосування програмно-педагогічного засобу [11].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема реалізації диференційованого підходу до навчання студентів монологічного мовлення, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо дослідженою в силу її багатоаспектності. Зокрема, мусимо констатувати відсутність чіткого окреслення суб'єктів навчання (більшість учених оперують поняттями «студенти мовного / немовного ВНЗ»), що а priori унеможливує диференціацію цільового та змістового компонентів методичної системи. Врахування майбутнього фаху суб'єктів навчання, а також їхніх особистісних характеристик, базового рівня володіння мовою спонукає й до пошуку релевантних методів, засобів, прийомів навчання.

Серед багатьох питань диференційованого навчання досі залишається недослідженим напрям формування компетентності в монологічному мовленні студентів спеціальності «Право» на засадах диференційованого підходу (з урахуванням автономності та навченості студентів), що викликає низку проблем в забезпеченні якісної іншомовної підготовки майбутніх правовиків, які не досягають належних результатів в іншомовній комунікативній діяльності в умовах гомогенності навчальних груп.

**Мета** статті полягає у визначенні та обґрунтуванні методичних рекомендацій щодо навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу, з урахуванням його чотирьох основних етапів реалізації.

**Виклад основного матеріалу** з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу вимагає формулювання методичних рекомендацій, дотримання яких є запорукою успіху у іншомовній підготовці майбутніх правовиків.

Навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу рекомендуємо реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий.

Метою діагностичного етапу є виявлення рівня навченості та самостійності студентів. На цьому етапі рекомендуємо виявити рівень сформованості мовленнєвих вмінь студентів та рівня їхньої автономності, а також сформувати диференційовані групи та підгрупи. Диференційовані групи слід формувати за рівнем навченості студентів: студенти з базовим рівнем навченості А2 та студенти з рівнем навченості В1 повинні входити до різних груп, – лише за таких умов можна диференціювати цілі та зміст навчання. Диференційовані підгрупи необхідно формувати за рівнем автономності у межах диференційованої групи, це дозволить успішно реалізовувати цілі та зміст навчання шляхом запровадження особливих вправ та завдань, які диференціюються за наповненістю матеріалу та характером завдань-інструкцій до їх виконання. Диференціація студентів на групи та підгрупи має бути зорієнтована на принципи індивідуалізації та інтерактивної спрямованості: викладач має враховувати індивідуальний рівень навченості, а також рівень самостійності, з тим щоб студенти могли взаємодіяти між собою у вирішенні навчальних завдань.

На діагностичному етапі рекомендуємо виявити обсяг граматичного, лексичного та фонетичного матеріалу, яким студенти не володіють, для того щоб конкретизувати зміст навчання відповідно до суто реальних умов навчання.

Метою планувального етапу є постановка цілей навчання, визначення змісту та розроблення навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості та рівня автономності.

Цілі навчання рекомендуємо планувати таким чином, щоб на кінець першого року навчання студенти вийшли (або максимально наблизилися) до рівня на один порядок вище, ніж вихідний (тобто, студенти з рівнем А2 мають набути вмінь в монологічному мовленні на рівні В1, відповідно, студенти з рівнем В1 – на рівні В2), при цьому кожен студент має досягнути максимальних індивідуальних результатів у продукуванні монологічного мовлення. Студенти обох рівнів навченості повинні оволодіти вміннями спонтанного та підготовленого фахового монологічного мовлення (останнє в жанрі повідомлення-презентації функціональних типів розповіді, опису, обґрунтування та спростування).

Визначати зміст навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу слід на основі принципів індивідуалізації, професійної спрямованості, автентичності.

Принцип індивідуалізації вимагає діагностики індивідуальних декларативних знань, граматичних, фонетичних та лексичних мовленнєвих навичок, а також вмінь в усному монологічному мовленні з метою подальшої адаптації навчального процесу до потреб кожного студента. Відповідно до цього принципу рекомендуємо формувати цілі навчання відповідно до психофізіологічних можливостей кожного студента в навчанні іноземної мови; добирати навчальні матеріали (мовний та мовленнєвий), які здатні реалізувати ці цілі та відповідають рівню навченості кожного студента, а також його інтересам, мотивам.

Відповідно до принципу професійної спрямованості, цілі навчання монологічного мовлення мають бути спрямовані в русло професійної підготовки юристів у цілому та професійної комунікації зокрема. Тому студенти повинні опанувати декларативними знаннями про правові системи України та англійської країни (зокрема, Великої Британії), про концепти цих систем, засоби вербалізації понять, процесів, явищ означених правових систем. Так само професійно спрямованою має бути і комунікативна тематика та проблематика обговорюваних питань. Студенти повинні вміти робити розповіді, описи, обґрунтування та спростування в межах тематичних циклів, визначених навчальною програмою. До того ж, студенти з базовим рівнем А2 повинні навчитися складати розповіді, описи та обґрунтування, а студенти з рівнем В1 – розповіді, описи, обґрунтування та спростування.

За принципом автентичності рекомендовано добирати лише автентичні навчальні матеріали: фонетичні, лексичні одиниці та граматичні конструкції, які використовуються в автентичному фаховому мовленні – документах, навчальній літературі, монологіях, написаних / виголошених носіями мови – фахівцями з вищою правовою освітою. Взірцевим монологічним мовленням рекомендуємо вважати мовлення висококваліфікованих правовиків – носіїв мови.

Зважаючи на те, що в реальності практично не існує юридичних текстів, які за лінгвальними та екстралінгвальними характеристиками повністю відповідають рівням А2 та В1 і можуть бути використані без належної адаптації до умов навчання англійської фахової мови українських студентів-юристів, рекомендуємо адаптовувати письмові тексти шляхом зміни окремих граматичних конструкцій, тобто замінювати невідомі граматичні конструкції на відомі; лексичні одиниці, а також стійкі словосполучення, кліше, притаманні для правового дискурсу, не повинні підлягати змінам. Щодо усних

текстів: зважаючи на те, що вони мають бути виголошені носіями мови, який може правильно відтворити ритміко-інтонаційні моделі та лексико-граматичні структури, необхідно створювати та упроваджувати компіляційні тексти, «нарізку» окремих фрагментів, які репрезентують оригінальне мовлення, проте за вербальними та паравербальними характеристиками є доступні для студентів з базовими рівнями A2 та B1.

Метою навчального етапу є безпосередня реалізація процесу навчання студентів: упровадження підсистеми диференційованих вправ і завдань, яка ґрунтується на принципах індивідуалізації, інтерактивної спрямованості, провідної ролі самостійної навчальної діяльності, професійної спрямованості, комунікативності, ситуативності, автентичності, домінувальної ролі вправ, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до принципу домінувальної ролі вправ, під час навчального етапу рекомендуємо застосовувати методи вправління (на дотекстовому та текстово-репродуктивному етапах) та проєктів (на продуктивному етапі). Вправи та проєктні завдання, згідно з принципами комунікативності та диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, повинні бути комунікативно спрямованими, інтегрувати процеси формування мовленнєвих навичок в уміння говоріння (монологічного мовлення), тому рекомендуємо у близько 90% випадків використовувати умовно-комунікативні та комунікативні вправи (завдання).

Лексичні вправи дотекстового етапу слід диференціювати за участю викладача, автономністю студентів, режимом виконання та характером завдань (інструкцій). Тому в підгрупах з низьким рівнем самостійності рекомендуємо застосовувати умовно-комунікативні з використанням готового лексичного матеріалу, під жорстким контролем викладача (низька самостійність студентів), більшу частину вправ студенти виконують в аудиторії; у підгрупах з середнім рівнем – умовно-комунікативні вправи на самостійний добір лексичних одиниць (використання очікуваних лексичних одиниць), контроль викладача значно знижується, частину вправ студенти виконують в аудиторії, а частину самостійно; у підгрупах з високим рівнем самостійності – умовно-комунікативні вправи на вільне використання лексичних одиниць, контроль викладача мінімізується, студенти користуються ключами, додатковими джерелами інформації. Викладач має чітко визначити мінімальний обсяг лексичних одиниць, якими повинні оволодіти студенти не залежно від дифпідгрупи. Проте обсяг лексики (поза встановленим мінімумом) може різнитися залежно від дифпідгрупи і способу виконання вправи: найбільш варіабельним буде словник студентів з високим рівнем самостійності, що дозволить цим студентам оптимально розвивати свій тезаурус.

Грамматичні вправи рекомендуємо диференціювати за участю викладача у виконанні / перевірці завдання, обсягом аналізованого матеріалу вправи, місцем виконання, використанням опор та зразків. Студенти з низьким рівнем самостійності виконують умовно-комунікативні граматичні вправи під постійним контролем викладача, у супроводі постійного (необхідного) аналізу студентами та викладачем виучуваних граматичних явищ. Студенти з середнім рівнем самостійності виконують аналогічні вправи під частковим контролем викладача, у супроводі аналізу студентами та викладачем тих граматичних явищ, у яких допущено помилки. Студенти з високим рівнем самостійності для перевірки правильності використовують переважно ключі, пояснення викладача є рідкісними і у край необхідних випадках. Обсяг граматичного матеріалу у вправах для всіх дифпідгруп має бути однаковим.

Фонетичні вправи рекомендуємо диференціювати за участь викладача у виконанні / перевірці та аналізі завдання, місцем виконання, використанням зразків. Студенти з низьким рівнем самостійності виконують некомунікативні вправи в аудиторії або лінгафонному кабінеті під постійним контролем викладача. Студенти з середньою самостійністю виконують аналогічні вправи за зразком викладача, із застосуванням взаємоконтролю та контролю з боку викладача. Студенти з високою самостійністю – з інструкцією викладача, із застосуванням взаємоконтролю, рефлексії, контролю з боку викладача (за потреби).

На текстово-репродуктивному етапі рекомендуємо диференціювати завдання за контролем та управлінням викладачем процесу підготовки до переказу. Студенти з низьким рівнем самостійності потребують стимулювання, управління та контролю з боку викладача на всіх етапах підготовки до переказу. Студенти з середнім рівнем самостійності контролю розуміння змісту прочитаного, аналітичної роботи, переказу цілісного тексту. Для студентів з високим рівнем самостійності пропонуємо перекази з творчими завданнями, роль викладача обмежується постановкою завдань, поясненням алгоритму дій, контролем мовлення на етапі продукування монологу. Диференціації підлягає дискусія по змісту переказуваного тексту: у групах з низьким рівнем самостійності відбувається дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту за моделлю: питання – вербальні опори – невербальні опори; у групах з середнім рівнем самостійності - дискусія по змісту тексту, з використанням інформації з тексту, а також наведення даних з інших джерел за моделлю: питання – невербальні опори; у групах з високим рівнем

самостійності – дискусія по змісту тексту (використання частково інформації з тексту без опор, а також наведення даних з інших джерел, нестандартне вирішення проблеми).

На продуктивному етапі рекомендуємо для студентів з різним рівнем самостійності проекти різного типу: студенти з низьким рівнем самостійності виконують репродуктивні проекти, які охоплюють 1-2 джерела і викладач може покроково управляти їхніми діями; студенти з середнім рівнем самостійності виконують компіляційні проекти, які передбачають компілювання тексту повідомлення з кількох джерел. Такі проекти дозволяють, з одного боку, забезпечувати відносну самостійність у їх виконанні, а з іншого боку, дозволяють викладачеві здійснювати необхідний контроль та управління цим процесом. Студенти з високим рівнем самостійності виконують конструкторські проекти, які полягають у самостійному пошуку інформації з додаткових джерел; самостійному вирішенні конструкторських та творчих завдань. Такі проекти дозволяють максимально забезпечити самостійність, а також свободу вибору інформаційних джерел, роботу з додатковою літературою, що сприяє максимальному розвитку фахових знань, розширенню словникового запасу, студентів, оптимізації процесу формування умінь монологічного мовлення.

Відповідно до принципу індивідуалізації, матеріали вправ та інструкції до них мають враховувати індивідуальні особливості студентів, об'єднаних у дифпідгрупи, з тим щоб забезпечити інтерактивність та взаємодію студентів у процесі їх виконання. Інтерактивний характер мають насамперед проекти, які потребують консолідованої роботи усієї дифпідгрупи.

Принцип провідної ролі самостійної навчальної діяльності полягає в організації процесу виконання підсистеми вправ та завдань таким чином, щоб студенти набували навичок та вмінь здебільшого у процесі самостійного навчання, а аудиторні заняття виконували переважно інструктивно-управлінську та контролювально-коригувальну функції. До таких завдань належать проекти, які мотивують студентів до продукування підготовленого мовлення, яке слід вважати основним у навчанні говоріння: лише воно дозволяє забезпечити прогресивну тенденцію в інтегрованому розвитку фахових знань, мовних знань та мовленнєвих умінь. Власне, здатність до самостійного виконання студентами певних дій є показником якості сформованих умінь. Вважаємо, що студент лише в тому разі має сформовані вміння, якщо він може їх реалізовувати без будь-якої сторонньої допомоги. Тому рекомендуємо підсистему вправ і завдань (до текстового та текстово-репродуктивного етапів) організувати таким чином, щоб студенти усіх дифпідгруп з різними рівнями самостійності вийшли на рівень самостійного продукування монологічного мовлення, хоча вбачаємо різні шляхи досягнення цієї мети: у підгрупах з низьким рівнем самостійності вважаємо за необхідне в аудиторії формувати необхідні навички та вміння під жорстким контролем викладача, а під час самостійної роботи студенти удосконалюють їх шляхом виконання типових вправ і завдань, при цьому має бути обов'язків контроль викладачем якості їх виконання; у підгрупах з середнім рівнем самостійності вважаємо доцільним так само формувати навички та вміння на аудиторних заняттях під частковим контролем викладача, який показує способи виконання завдань, формує алгоритми дій студентів; під час самостійної роботи студенти удосконалюють навички та вміння шляхом виконання типових вправ і завдань, викладач перевіряє якість їх виконання та здійснює контроль та корекцію набутих навичок та вмінь; у підгрупах з високим рівнем самостійності функції викладача рекомендуємо обмежувати інструктивною та коригувально-консультаційною: студенти виконують завдання самостійно за інструкцією викладача, використовують ключі до вправ та завдань. Таке співвіднесення вправ і завдань уможливує оптимізувати аудиторну та самостійну роботу, а також вивести усіх студентів на рівень готовності до самостійного продукування усного монологічного мовлення.

Усі вправи і завдання мають бути професійно спрямованими: навчання граматичного матеріалу рекомендуємо здійснювати винятково на матеріалі професійно маркованих текстів та речень, правовою має бути тематика усного мовлення, що моделює ситуації фахового спілкування в юридичній галузі в межах прагматики інформування та переконання.

Мета підсумкового етапу полягає у виявленні динаміки змін у якості умінь монологічного мовлення та автономності студентів, а також переведення їх до інших груп / підгруп. У зв'язку з цим диференційовані групи та підгрупи мають бути динамічними, тобто студенти, коли досягають певного рівня навченості або самостійності, повинні переходити до складу іншої групи/підгрупи. Переведення студентів з однієї групи / підгрупи до іншої є необхідним і природним, оскільки воно дозволяє раціонально використовувати інтелектуальний ресурс студентів та розвиватися їм в максимально ефективних умовах.

**Висновки** з дослідження і перспективи подальших розвідок із наряду. Отже, підсумовуючи, зазначаємо, що авторську методичку необхідно реалізовувати у чотири етапи: діагностичний, планувальний, навчальний, підсумковий, які здатні забезпечити максимально якісну іншомовну підготовку майбутніх правників. Результати дослідження можуть бути використані у практиці укладання підручників та навчальних посібників з англійської мови для студентів спеціальності «Право»; навчальних посібників з методики навчання іноземних мов на засадах диференційованого підходу.



### Список використаних джерел

1. Агасиева И. Р. Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического виша : На материале английского языка : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Дагестан. гос. пед. ун-т. - Махачкала, 2005. - 18 с.
2. Агошкова О. В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. – №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyu-podhod-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya>
3. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов виша на основе дифференцированного подхода : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Барнаул. гос. пед. ун-т. - Барнаул, 2006. - 25 с.
4. Гладкова М. Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам студентов виша : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Волж. гос. инженер.-пед. акад. - Нижний Новгород, 2004. – 25 с.
5. Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Жигалик Марина Александровна; [Место защиты: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. - Великий Новгород, 2008. - 22 с.
6. Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического виша : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.А. Зайцева; [Место защиты: Ульянов. гос. пед. ун-т]. - Самара, 2007. - 24 с.
7. Клименко М. В. Дифференцированный подход к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих юристов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Клименко Марина Викторовна; [Место защиты: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского]. - Брянск, 2009. - 23 с.
8. Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового виша в условиях неоднородности учебных групп : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кузнецова Наталья Юрьевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2014. - 23 с.
9. Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции : на примере иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.М. Лобашова. – Ульяновск, 2010. - 23 с.
10. Рожнёва Е. М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического виша : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Рожнёва Елена Михайловна; [Место защиты: Кемер. гос. ун-т]. - Кемерово, 2009. - 23 с.
11. Старикова О. В. Методика реализации дифференцированного подхода в иноязычном образовании переводчиков на основе применения программно-педагогического средства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Старикова Ольга Викторовна; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. - Москва, 2011. - 22 с.
12. Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического виша на начальном этапе : Английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2004. - 21 с.
13. Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2005. - 19 с.
14. Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового виша : (английский язык) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Моск. гос. лингвист. ун-т. - Москва, 1991. – 23 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

**DRUZHCHENKO T.**

University of State Fiscal Service of Ukraine, Irpin, Ukraine

### **TEACHING LAW STUDENTS OF ENGLISH ORAL MONOLOGIC SPEECH ON THE PRINCIPLES OF DIFFERENTIATED APPROACH**

The article presents the methodological recommendations as for the teaching future lawyers of English oral monologic speech on the principles of differentiated approach. The process of teaching is recommended to be organized in four stages: diagnostic, planning, teaching and final.

The diagnostic stage is aimed at defining the level of students' knowledge and independence. This stage also provides for the formation of differentiated groups and sub-groups. The differentiated groups should be formed by the level of students' knowledge: students with the level of A2 and those with the level of B1 should comprise different groups, which will help to differentiate the tasks and the contents of teaching. The planning stage is aimed at establishing the tasks of teaching, defining the contents and developing the teaching materials in accordance with the level of knowledge and independence. The tasks of teaching should be set in such a way, so that by the end of the first academic year the student have reached the next level of the English language command (or maximally approach it) in comparison with the introductory level (i.e. students with the level of A2 have to reach the level of B1 in the monologic speech, as well as the students with the level of B1 have to reach the level of B2 correspondingly). At the same time each student has to reach the maximal individual results in producing the monologic speech. The teaching stage is aimed directly at the realization of the teaching process for the law students, the implementation of the sub-system of exercises and tasks, which is based on the principles of individualization, interactive orientation, the leading role of the self-study activity, professional orientation, communicativeness, the situation, authenticity, the dominant role of exercising, the differentiated and integrated teaching of the language aspects as well as the types of the communicative activity.

The final stage is aimed at defining the dynamics of changes in the quality of the skills in monologic speech and independence of the students, as well as their transfer to other groups/sub-groups. In this respect the differentiated groups and sub-groups must be dynamic, that is, when the students reach some level of knowledge and independence, they have to be transferred to another group or sub-group.

**Key words:** *differentiated approach, teaching English spoken monologue speech, dynamic sub-groups of students, methodological system, individualization, differentiation.*

УДК 378.22.016:502/504:[613/614]

**МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

### **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розкриваються окремі результати педагогічного експерименту, який проводився з майбутніми учителями біології в рамках навчального процесу природничих факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Експеримент спрямовувався на формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності і базувався на впровадженні у навчально-виховний процес технологій використання активних та інтерактивних форм і методів у формуванні здоров'язбережувальних знань, організації здоров'язбережувальних проектів і використання інформаційно-оздоровчих технологій.

**Ключові слова:** *готовність майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, здоров'язбереження, здоров'язбережувальні технології*

**Постановка проблеми** (актуальність). Початок ХХІ століття ознаменувався цілим комплексом глобальних змін у соціальній, економічній та духовній сферах суспільства, формуванням нової філософії життя з характерною втратою значущості цінностей, які існували раніше, і виникненням нових. Погіршення якості життя, розлади психічного, фізичного, соціального здоров'я людини проявляються у

зниженні рівня її адаптації до повсякденних психічних і фізичних навантажень, ранньому розвитку неврозів, психосоматичних і психічних захворювань не тільки у дорослих, але й у дітей.

З огляду на це, однією з основних стратегій розвитку закладів освіти стає організація здоров'язбережувальної діяльності. У цьому контексті важливого значення набуває завдання щодо формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Потреба сучасної освіти у розробці та обґрунтуванні теоретичних і методичних засад здоров'язбережувальної діяльності зумовлює актуальність досліджуваної проблеми і вимагає глибокого переосмислення сутності та змістового наповнення виховних і навчальних можливостей реалізації здоров'язбережувальних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання проблеми. Аналіз наукових підходів до проблеми формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, дозволяє сформулювати розуміння багатогранності її природи.

Теорію та технологію здоров'язбереження в освіті досліджували М. Безруких, Л. Богомолова, Д. Воронін, Г. Мещерякова; технології вдосконалення здоров'язбережувальної діяльності в навчальних закладах вивчали Г. Богданова, В. Звєкова, Н. Зимівець, Ю. Науменко та ін. Технології формування духовного здоров'я школярів досліджували Л. Бойко, Л. Загрійчук, О. Мельник, С. Свириденко; психологічного здоров'я – Т. Антипенко, М. Гончаренко, О. Євсєєва, О. Завгородня, І. Ковальчук, Л. Назаренко, Д. Романовська; фізичного – О. Аксьонова, О. Василькова, О. Гладощук, Р. Карпюк, Л. Сущенко, Р. Ткаченко, Б. Шиян та ін.

Водночас, аналіз науково-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що проблема формування теоретичних і методичних основ готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності у педагогічній науці не стала предметом окремого комплексного дослідження, зокрема, потребує розробки і впровадження відповідне науково-методичне забезпечення, метою якого є формування у студентів особистісного сенсу здоров'язбережувальної діяльності.

**Мета** статті полягає у аналізі окремих практичних аспектів методики формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, яка базувалася на впровадженні в навчально-виховний процес природничих факультетів педагогічних вищих навчальних закладів технологій використання активних та інтерактивних форм і методів у формуванні здоров'язбережувальних знань, використання інформаційно-оздоровчих технологій та організації здоров'язбережувальних проектів.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Життєдіяльність людини, її здоров'я і тривалість життя безпосередньо залежать від широкого спектру чинників навколишнього середовища, під дією яких людина протягом всього життя перебуває постійно. Цей факт зумовлює необхідність проведення у системі професійної освіти дій, спрямованих на підготовку висококваліфікованих майбутніх учителів біології на базі здоров'язбережувальних технологій, які не тільки володіють знаннями, принципами, методами здоров'язбереження, але можуть впроваджувати в життя ці знання й уміння протягом всієї подальшої професійної діяльності.

З метою дослідження практичних аспектів формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності з 2011 по 2015 роки серед студентів-бакалаврів галузі знань 0401 Природничі науки напряму підготовки 6.040102 Біологія в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова; Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка; Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини; Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди; Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна проводився педагогічний експеримент. Загалом у експерименті брали участь 548 студентів експериментальних і контрольних груп.

У ході педагогічного експерименту розроблено і впроваджено в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів методичну систему реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності й експериментально перевірено її ефективність.

Здоров'язбережувальний контекст навчально-виховного процесу був реалізований шляхом впровадження технологій використання активних та інтерактивних форм і методів у формуванні здоров'язбережувальних знань, які базуються на практичній діяльності та ефективній комунікації між суб'єктами цього процесу, відкритому діалозі та кооперації викладачів і студентів.

Найважливішими умовами ефективно організації занять на засадах використання інтерактивних форм навчання були: формування сприятливого для навчання емоційного середовища; керівництво діалоговою взаємодією всіх учасників освітнього процесу; організація ефективно внутрішньогрупової та міжгрупової навчальної діяльності; встановлення зворотного зв'язку, аналіз причин успіхів і невдач у спільній навчальній діяльності. Принципи проблемно-діяльнісного навчання при викладанні дисциплін, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, реалізовувалися через використання інтерактивних форм навчання, а саме: проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-конференції, бінарні лекції, лекції з використанням комп'ютерної техніки та мультимедійних засобів, заняття за моделлю «круглого столу» [5].

Технології організації здоров'язбережувальних проєктів у формуванні готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності дозволили підняти рівень позитивної мотивації до активізації здоров'язбережувальної діяльності та самоосвіти; усвідомити перспективи особистісного професійного зростання; розвинути основу для формування професійного самовизначення та прискореної професійної соціалізації. Використання проєктної технології поглибило особистісну складову професійної підготовки студентів, забезпечило формування і розвиток позитивної мотивації, самоповаги, навичок самоаналізу, рефлексії [3].

Використання інформаційно-оздоровчих технологій дозволило організовувати навчальний процес на основі сучасних інформаційних і медіа-освітніх технологій. Мережеві технології дали можливість забезпечити доступ до інформаційних банків даних із наукової та навчально-методичної проблематики, здійснювати обмін інформацією, організацію колективної дослідної роботи. Сучасні інформаційні технології надають величезну перевагу перед іншими навчальними ресурсами завдяки наочності, доступності, оперативності та інтерактивності.

Аналіз науково-методичної літератури, нормативних документів щодо сучасних вимог до професійної освіти, діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у галузі здоров'язбереження, методологічні дослідження проблем вищої професійної освіти, власний викладацький досвід дозволив виокремити критерії готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, серед них: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, процесуально-діяльнісний, особистісно-сугестивний.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує бажання студентів самостійно впроваджувати здоров'язбережувальні технології у практичну діяльність загальноосвітнього навчального закладу; когнітивно-інформаційний – відображає сукупність знань майбутніх учителів біології, володіння якими забезпечує ефективне розв'язання професійних завдань щодо зміцнення та збереження здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів; процесуально-діяльнісний – забезпечує гностичні, прогностичні, оцінні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння та навички студентів щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності; особистісно-сугестивний – формує комунікативні здібності та позитивну емоційну налаштованість майбутніх учителів біології на здоров'язбережувальну діяльність із учнями загальноосвітніх навчальних закладів [2].

Рівень та показники готовності до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності контрольної та експериментальної груп визначалися за розробленими методиками оцінки сформованості критеріїв досліджуваного феномену після кожного етапу дослідження.

Оцінка сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності здійснювалася на основі методики «Мотивація професійної діяльності» (на основі розробки К. Замфір у модифікації А. Реана).

Оцінка рівня сформованості когнітивно-інформаційного критерію готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій будувалася на використанні показника, який інтегровано характеризує ступінь оволодіння студентами знаннями, необхідними для забезпечення здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі. Розрахунок показника здійснювався на базі аналізу відповіді студентів на запитання «Картки оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів біології знань щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності» (авторська розробка), яка містила 30 тестових завдань.

Дослідження сформованості процесуально-діяльнісного критерію будувалося на використанні «Картки оцінювання рівня сформованості процесуально-діяльнісного критерію готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності». Діагностична карта містила сім груп умінь щодо реалізації майбутніми учителями біології здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: гностичні, прогностичні, оцінні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні й організаторські вміння. Власний рівень володіння

зазначеними уміннями щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій студенти оцінювали самостійно, для чого ставили відмітки у відповідних графах діагностичної карти.

Оцінка рівня сформованості особистісно-сугестивного критерію готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності базувалася на аналізі інтегрованого показника, який характеризував рівень оволодіння студентами комунікативними навичками, необхідними для здійснення здоров'язбережувальної діяльності з формування здорового способу життя в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Показник оцінювався за аналізом відповідей респондентів на запитання модифікованого варіанта анкети О. Леонтьєва «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій» і тесту на оцінку здатності до емпатії за методикою «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова[1].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок... У ході педагогічного експерименту встановлено, що формування високого рівня готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності набуває ефективності за такої організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, при якій упроваджено систему реалізації здоров'язбережувальних технологій, які забезпечують творчий підхід майбутніх учителів біології до процесу формування, зміцнення і збереження не тільки власного здоров'я, але і всіх учасників освітнього процесу.

Ефективність упровадження в навчально-виховний процес методичної системи реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності проявляється у тому, що за результатами формувального експерименту у студентів експериментальної групи виявилися більш високі показники рівня готовності, ніж у студентів контрольної групи. Так, в експериментальних групах високий рівень готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності у студентів зріс, порівняно із констатувальним етапом, на 17,47 %; середній – на 5,62 %; низький зменшився на 23,09 % після проведення формувального експерименту. У контрольних групах високий рівень готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності у студентів зріс на 3,41 %; середній – на 2,12 %; низький зменшився на 5,53 %.

Результати дослідження вказують на позитивну динаміку показників готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності у студентів експериментальних груп, що підтверджує ефективність запропонованих експериментальних нововведень.

Стаття не охоплює всю сукупність питань та не вичерпує всіх аспектів підвищення ефективності реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів біології. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо у розширенні практичної спрямованості здоров'язбережувальної діяльності учителів біології у загальноосвітніх навчальних закладах й удосконаленні підготовки вчителів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у системі післядипломної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Загрійчук Л. Формування культури здоров'я молодших школярів шляхом впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій / Л. Загрійчук // Початкова школа. – 2006. – № 11. – С. 1– 4.
2. Здоров'язберігаючі технології у навчальному закладі / [упоряд.: О. Колонькова, О. Литовченко]. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
3. Кобяков Ю. П. Проектирование и реализация здоровье-развивающей технологии физического воспитания студентов вишш : автореф. дис. на соискание учен. степ. доктора пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. П. Кобяков. – М., 2006. – 38 с.
4. Соловьев Г. М. Здоровый образ жизни : научно–теоретические и методические основы : [учебное пособие] / Г. М. Соловьев. – Часть 1. – Ставрополь : СГУ, 2001. – 180 с.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2017 р.

**DYACHENKO-BOHUN M.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### **PRACTICAL ASPECTS METHOD OF FORMING READINESS OF FUTURE BIOLOGY TEACHER TO IMPLEMENT HEALTH-SAVING TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

Some results of pedagogical experiment, which was conducted with future biology teachers within the educational process natural faculties of pedagogical high schools opened in article. The need for modern education in the development and substantiation of theoretical and methodological foundations health-saving activity determines the relevance of the investigated problem and requires a deep rethinking of the nature and the semantic content of educational opportunities for the implementation of health-saving technology. The purpose of the article was to examine some aspects of practical methods of formation readiness of future biology teacher to implement health-saving technology in professional activity based on the implementation of the educational process natural faculties of pedagogical higher education technology using active and interactive forms and methods of forming health-saving knowledge, information technologies and organization health-saving projects.

The experiment was intended for the formation readiness of future biology teacher to implement health-saving technology in professional activity and based on the implementation in the educational process complex health-saving technologies. Health-saving context of the educational process is realized through the application of using the technology of active and interactive forms and methods of forming health-saving knowledge and based on practice and effective communication between the subjects of the educational process. Technology of organization health-saving projects in the formation readiness of future biology teacher to implement health-saving technology in professional activity allowed to raise the level of positive motivation to increased health-saving activity and self-education. Information and health technologies allows you to organize the learning process based on modern information media and educational technology.

Results of pedagogical experiment indicate positive indicators of readiness of future biology teacher to implement health-saving technology in professional activity among students of experimental groups, confirming the effectiveness of the proposed experimental innovations.

**Keywords:** *readiness of future biology teacher to implement health-saving technology in professional activity; preservation of health, health-saving technology*

УДК 796.894:378

**ВАЛЕРІЙ ЖАМАРДІЙ**

ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

### **ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ ЗАСТОСУВАННЯ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ**

---

У статті розглянуто питання проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів. Значну увагу приділено розвитку фітнес-технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. Висвітлено основні напрями застосування та процес проектування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання. Практичне значення досліджуваної проблеми полягає у розкритті алгоритму застосування фітнес-технологій і виокремлення предметних особливостей навчально-тренувальної діяльності. Розкрито сутність і необхідність проектування процесу застосування фітнес-технологій для підвищення рівня фізичної підготовленості студентів і визначено ознаки фітнес-технологій як об'єкта проектування.

**Ключові слова:** *інноваційні технології, проектування, студенти, фізичне виховання, фітнес, фітнес-технології*

**Постановка проблеми.** Впровадження сучасних інноваційних технологій у систему вищої педагогічної освіти значною мірою відбиває глибину та масштаби інноватизації суспільства, а сам цей процес має всезагальний характер. Реалізація головної мети інноватизації сучасної педагогічної освіти забезпечує

досягнення таких цілей, які багато в чому збігаються із загальною метою розвитку освіти. Викладачі фізичного виховання, тренери з видів спорту повинні правильно управляти процесом входження студентів до інноваційного світу фітнес-технологій, навчити їх грамотно використовувати переваги фітнес-середовища.

Застосовуючи фітнес-технології, уміло організовуючи процес співпраці учасників навчально-тренувальної діяльності маємо значне вивільнення часу. Тому активується мотиваційний чинник через зростання зацікавленості й інтересу студентів до таких занять. Реалії нашого сьогодення вимагають застосування в рамках навчальних занять із фізичного виховання сучасних фітнес-технологій. Поєднання фітнес-технологій у навчально-виховному процесі з фізичного виховання, урахування їхньої ефективності є одним із основних завдань. Організація навчально-тренувальної діяльності студентів із конкретною, передбачуваною метою – створити найбільш комфортні умови для проведення навчальних занять із фізичного виховання, за яких кожен студент відчуватиме зацікавленість, мотивованість – особлива форма співпраці, найвищий ступінь взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Актуальною є проблема вибору з великої кількості фітнес-технологій саме тих, які є найбільш адаптованими для студентської молоді.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Інноватизацією педагогічної освіти, становленням інноваційної компетентності, педагогічними та методологічними аспектами застосування фітнес-технологій займалися Т.В. Василістова [5], Н.М. Гончарова [7], В.І. Григор'єв [8], Л.В. Денисова [9], Б.Д. Френкс [21], Е.Т. Хоулі [21]. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій у вищих навчальних закладах розроблялися М.М. Булатовою [4], Т.Ю. Круцевич [16], С.М. Футорним [20].

Дидактичні аспекти становлення інноваційної компетентності засобами фітнесу та методичні аспекти використання фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів висвітлені в роботах В.В. Білецької [2], О.В. Мудрієвської [18], В. Sharkey [24]. Питаннями визначення сутності понять «фітнес» і «фітнес-технологія» та застосування їх у навчально-виховному процесі з фізичного виховання займалися такі вчені як В.В. Білецька [2], В.Е. Борілкевич [3], В.В. Докучаєва [11], В.В. Іваночко [13].

**Мета** статті полягає в проектуванні процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Глобалізація, інформатизація суспільства, зміни, що охоплюють усі сфери життєдіяльності людини суттєво впливають на сучасну педагогічну освіту, яка все більше залежить від інноваційних технологій, що використовуються в усіх сферах життя. Родина, суспільство, держава ставлять перед вищою педагогічною школою чітко окреслені завдання. Студентські роки повинні бути щасливими, успішними для гармонійного розвитку кожної особистості. Здобувати знання і набувати компетентностей нині є явищем актуальним, прогресивним і модним. Суспільна значущість такого процесу полягає у здатності студентів до самовдосконалення, що сприяє забезпеченню процвітання всього суспільства [10].

Тенденції розвитку сучасної педагогічної науки спонукають до детального аналізу і творчого переосмислення здобутків учених у галузі педагогічного проектування та оптимального використання інновацій у системі підготовки майбутніх фахівців. Разом із розробками вчених залишається неохопленою низка питань пов'язаних із теоретико-методичними засадами проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів. Назріла необхідність створення концептуальної моделі проектування навчально-виховного процесу з фізичного виховання, що відображує сучасні науково-теоретичні підходи й інноваційні тенденції у розвитку фізкультурної освіти.

Перш ніж перейти до проектування процесу застосування фітнес-технологій, уточнимо ключові поняття «інновація», «проектування» та «педагогічне проектування». Термін «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що покращує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацію можна розглядати, по-перше, як процес (масштабну, або часткову зміну системи та відповідну діяльність) і по-друге, як продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, фітнес-технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне та послідовне впровадження в практику фізичного виховання оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють сучасний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваного кінцевого результату. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби [1; 6; 15].

Дослідники проблем педагогічної інноватики намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. За даними В.І. Загвязинського, нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, комплекс елементів чи

окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання навчання [12].

Проектування – це створення проекту, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, тобто стану. Термін «педагогічне проектування» ввів у науковий обіг А. Макаренко. Це необхідний початковий момент в організації виховного процесу, через який можна включити виховні цілі в організації об'єктивного процесу виховання [14]. Досліджуючи питання проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання як педагогічної проблеми, можна виокремити два найбільш відомі науково-теоретичні підходи. Перший із них пов'язується з розгорнутим перспективним плануванням, що передбачає складання календарного плану проведення навчальних занять, планування системи таких занять із теми, підбір завдань, самостійних, контрольних робіт, засобів наочності. Другий підхід пов'язаний із власне проектуванням навчально-виховного процесу з фізичного виховання. Сутність цього підходу полягає у моделюванні навчально-виховного процесу з фізичного виховання, що включає параметризацію, цілісність і циклічність навчально-виховного процесу, технологізацію концептуальної моделі застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів.

Проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання є важливим компонентом професійної діяльності викладача фізичного виховання, який включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети навчально-тренувальної діяльності, способів, прийомів, методів і форм їх здійснення. Реалізація компонентів педагогічної системи забезпечить оптимальну організацію взаємодії учасників навчально-виховного процесу з фізичного виховання, зробить його регульованим і конкретизованим.

На зв'язок педагогічного проектування навчальних занять із фізичного виховання з фітнес-технологіями звертається увага в працях М.М. Булатової [4], Т.Ю. Круцевич [16; 17], І.А. Усатової [19]. Процес застосування фітнес-технологій розглядається як вид творчої діяльності, який пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням; як творча побудова й реалізація педагогічних ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення навчальних занять; як інноваційна педагогічна діяльність викладача, що відтворюється в його педагогічних поглядах стосовно навчально-виховного процесу; як феномен, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики фізичного виховання.

Тому розглянемо структуру проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання, яка включає: підготовчий етап проектування (формування спеціальних умінь і навичок для аналізу та обґрунтування визначених завдань; умінь діагностувати стан об'єкта проектування; формування науково-теоретичного підходу щодо вирішення поставлених завдань; розуміння взаємозв'язку аналізу проблеми, що вирішується з висунутими концептуальними ідеями), етап конструювання та реалізації проекту (чітке уявлення моделі об'єкта, що проектується з конструюванням процесу проектування; навички правильної побудови шляхів здійснення даного проекту та визначення етапів реалізації концепції; визначення системоутворюючого фактору в процесі проектування; зв'язок проекту з навчальними програмами й іншими системами різного рівня; врахування вікових і психолого-педагогічних особливостей об'єкта проектування), завершальний (результативний) етап (формування навичок моніторингу процесу проектування; уточнення критеріїв оцінювання процесу проектування; визначення проблемних сторін проекту; формування навичок правильного оформлення результатів проектування; внесення доповнень і змін до проекту).

Процес проектування навчальних занять складається з послідовно виконуваних дій та операцій, що відтворюють зміст і структуру навчально-тренувальної діяльності: діагностування, цілепокладання, прогнозування, моделювання, створення концепції проекту, формування умов і засобів його організації, реалізація проекту, моніторинг процесу реалізації, оцінювання та аналіз результатів, внесення змін, оформлення, опис процесу та результатів проектування педагогічної системи.

Ознаками проектування процесу застосування фітнес-технологій є: концептуальність (опора на конкретну наукову концепцію, або систему уявлень), інноваційність (створення, сприйняття, освоєння і оцінювання нововведень; упровадження та розповсюдження педагогічних інновацій), проектованість (гарантоване досягнення цілей; проектування навчально-виховного процесу, його алгоритмізація), системність (наявність ознак системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність), керованість (можливість постійного зворотного зв'язку; поетапність діагностики; корекція результатів), ефективність (ефективність за результатами та оптимальність за затратами, гарантованість досягнення визначеного стандарту навчання), можливість відтворення (можливість застосування фітнес-технологій) [1; 15].



Розробка і реалізація проектування процесу застосування фітнес-технологій активізує діяльність дослідників і практиків в аспекті пошуку найбільш ефективних форм, засобів і методів підвищення результативності навчально-тренувальної діяльності. Це припускає використання новітніх досягнень науки і практики з метою виключення невиправданих витрат часу і ресурсів, прогнозування та проектування навчально-тренувальної діяльності того, хто навчає, і тих, кого навчають, з метою запобігання її корекції по ходу виконання, застосування фітнес-технологій.

Фітнес-технології – це технології, що застосовуються в навчально-виховному процесі з фізичного виховання за допомогою фітнес-програм. Розкриття закономірностей навчання, розуміння взаємозв'язку між навчанням і розвитком особистості, стрімкий розвиток фітнес-технологій і перспективи їх застосування у педагогічному процесі й управлінні ним, вплинуло на впровадження фітнес-технологій у фізкультурній освіті [22, 23].

Отже, у процесі вивчення означеного кола питань встановлено, що сьогодні ведеться активна розробка проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів, яка пов'язана з потребами сучасного ринку праці у сфері підготовки професіоналів згідно з міжнародними вимогами до якісної підготовки фахівців як основи професіоналізму ще під час навчання, а також зі структурно-змістовною реформою вищої педагогічної освіти. Навчання має двосторонній характер і вимагає тісної взаємодії між викладачами та студентами на всіх етапах навчальної роботи, починаючи з постановки цілей і завершуючи оцінюванням. Саме проектування посідає вагомe місце в організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання. При інноваційному підході до проектування процесу застосування фітнес-технологій фізкультурна освіта стає особистісно-значущою діяльністю студентів.

**Висновки.** Проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів дозволяє покращити якість проведення навчальних занять у вищих педагогічних навчальних закладах, зробити його інноваційним, динамічним, адаптованим до сучасних вимог часу. Одним із актуальних завдань є переорієнтація навчально-виховного процесу з фізичного виховання у сторону застосування фітнес-технологій. Важливим є поєднання різних видів оздоровчого фітнесу, їх спрямування на збереження здоров'я студентів. Процес застосування фітнес-технологій може успішно здійснюватися на всіх етапах модернізації навчальних занять із фізичного виховання. Його можна регулювати шляхом упровадження інноваційних форм і методів навчання, які сприятимуть розвитку фізичних якостей студентів, спеціальних умінь і навичок. Завдяки застосуванню фітнес-технологій можна суттєво покращити якість проведення навчальних занять із фізичного виховання, підготувати конкурентоспроможного, фізично дієздатного випускника, успішну людину, затребувану на ринку праці в сучасному суспільстві. Створення в рамках навчальних занять із фізичного виховання сприятливого фітнес-середовища є відповіддю на виклики сучасної інноваційної освіти.

**Перспективи подальших досліджень з даного напрямку** полягають у експериментальній перевірці методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів.

#### Список використаних джерел

1. Безрукова В.С. Педагогика: проективная педагогика / В.С.Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
2. Білецька В.В. Фізичне виховання. Оздоровчий фітнес: практикум / В.В. Білецька, І.Б. Бондаренко. – К.: НАУ. – 2013. – 52 с.
3. Борилкевич В. Е. Об идентификации понятия “фитнес” // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 2. – С. 45–46.
4. Булатова М.М. Фитнес и двигательная активность: проблемы и пути решения / М.М.Булатова// Теория і методика фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 3–7.
5. Василістова Т.В. Проектирование фитнес-технологий в физическом воспитании студенток виша, проживающих в условиях северных регионов: автореф. дис. на соискание ученой степени к. пед. н. – спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Т.В. Василістова. – Москва, 2011.– 25 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гончарова Н. Використання сучасних інформаційних технологій у сфері оздоровчого фітнесу / Н. Гончарова, В. Усиченко, Л. Денисова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць Волин. нац. ун-ту. – Луцьк: Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2012. – С. 163–167.

8. Григорьев В.И. Методологические аспекты технологизации фитнес-индустрии // Фитнес в инновационных процессах современной физической культуры. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 17–25.
9. Денисова Л. В. Измерения и методы математической статистики в физическом воспитании и спорте / Л. В. Денисова, И. В. Хмельницкая, Л. А. Харченко. – К., 2008. – 127 с.
10. Джонс Дж. Методы проектирования / Дж. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
11. Докучаева В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В. В. Докучаева. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
12. Загвязинський В. І. Деякі нетрадиційні погляди на творчість / В. І. Загвязинський // Обдарована дитина. – 2006. – № 5. – С. 40–43.
13. Иваночко В. В. Оздоровчий фітнес у фізичному вихованні студентів навчальної секції фізичної реабілітації: навчальний посібник / В. В. Иваночко, І. Б. Грибовська, Ф. В. Музыка. – Львів: ЛДУФК, 2014. – 127 с.
14. Козлов И. Педагогический опыт А. Макаренко / И. Козлов. – М.: Просвещение, 1987. – 68 с.
15. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 288 с.
16. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Том 1. – 424 с.
17. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Том 2. – 392 с.
18. Мудриевская Е. В. Гимнастика с элементами хатха-йоги в физическом воспитании студенток с низким уровнем физической подготовленности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры" / Е. В. Мудриевская. – Сургут, 2009. – 22 с.
19. Усатова І. А. Сучасні фітнес-технології, як засіб виконання завдань з фізичного виховання для студентів з порушенням у стані здоров'я: навч.-метод. посіб. / І. А. Усатова, С. В. Цаподой. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. – 88 с.
20. Футорний С. М. Шляхи удосконалення організації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів / С. М. Футорний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 11. – С. 94–99.
21. Хоули Эдвард Т. Оздоровительный фитнес / Эдвард Т. Хоули, Френкс Б. Дон. – К.: Олімпійська література. – 2000. – 368 с.
22. Baker J. S. Strength and body composition: single versus triple set resistance training programs / J. S. Baker, S. M. Cooper // *Medicine and Science in Sports and Exercise*. – 2004. – Vol. 5, № 36. – P. 14–25.
23. Darst P. W. Dynamic physical education for secondary school students / P. W. Darst, R. P. Pangrazi. – 6th ed. – San Francisco [etc.]: Pearson Benjamin Cummings, 2009. – XIV, 560 p.
24. Sharkey B. Fitness Illustrated / B. Sharkey – *Human Kinetics*, 2011. – 328 p.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017 р.

#### ZHAMARDIY V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

#### DESIGN OF THE APPLICATION PROCESS FITNESS TECHNOLOGY FOR STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION

The article deals with the issues of designing the process of application of fitness technology in classes on physical education of students. Considerable attention is paid to the development of fitness technology in higher pedagogical educational institutions. The main directions of the use of fitness technology in the classes of physical education of students are highlighted. It is shown that the joint training activity of the teacher of physical education and students in the process of mastering the educational material contributes to the formation of key competencies. The process of designing fitness technology in physical education classes is analyzed. The practical significance of the problem under investigation is the disclosure of the algorithm of the use of fitness technology and the identification of the specific features of training activities. The essence and necessity of designing of the process of application of fitness technology for increase of level of physical preparedness of students is revealed and features of fitness technology as the object of designing are defined.

It is proved that the process of using fitness technologies can be successfully implemented at all stages of the modernization of physical education training sessions. It can be regulated through the introduction of innovative forms and teaching methods that will promote the development of physical qualities of students, special skills and abilities. Thanks to the use of fitness technologies, it is possible to significantly improve the quality of physical education training, to prepare a competitive, physically active graduate, a successful person in demand in the labor market in modern society. Creating within the framework of training sessions on the physical education of a favorable fitness environment is the answer to the challenges of modern innovative education.

**Key words:** *innovative technology, designing, students, physical education, fitness, fitness technology.*

УДК 37.011.3–051:796

**ЮЛІЯ ЗАЙЦЕВА**

**СЕРГІЙ ЛОМАН**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

## **ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА РОБОТА У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

---

У статті розкрито зміст поняття «фізкультурно-спортивна робота» та подано його тлумачення, обґрунтовано сутність та зміст фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи як складових фізкультурно-спортивної роботи учителя фізичної культури, розкрито основні форми організації навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові слова:** *фізична культура, спорт, фізкультурно-оздоровча робота, спортивно-масова робота, фізкультурно-спортивна робота, учитель фізичної культури.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається зниження рівня рухової активності молоді. Учні схильні до зниження фізичного й підвищення нервово-психологічного навантаження, до функціональних відхилень у діяльності різних систем організму, опорно-рухового апарату тощо. Тому набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема залучення учнів до занять фізичною культурою та спортом. Саме учитель фізичної культури може забезпечити фізичну активність підростаючого покоління й сформуванню в них позитивне ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності, це є важливим елементом організації фізичного виховання молоді та об'єкт особливої уваги багатьох науковців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З метою дослідження змісту фізкультурно-спортивної роботи учителя фізичної культури ми здійснили аналіз наукової та методичної літератури [8, 9, 11, 12 та ін.], у якій розкриваються проблеми *фізкультурно-спортивної роботи*. Проведений нами аналіз свідчить про різноманітність підходів і багатозначність у визначенні сутності й компонентного складу поняття «фізкультурно-спортивна робота», також дає підстави вважати, що розуміння фізкультурно-спортивної роботи лежить у розкритті змісту категорій «фізична культура» і «спорт».

Серед основних підходів до наукової інтерпретації досліджуваної проблеми вагоме місце займають думки і погляди вчених-педагогів В. Валиєвої, Б. Максимчука, С. Операйло, А. Ільченко, В. Єрмолової, Л. Іванової, Б. Шияна та інших, які у своїх дослідженнях неодноразово розглядали професійну діяльність учителя фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У навчальній програмі з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що основною метою «Фізичної культури», як навчальної дисципліни, є: «формування в учнів стійкої мотивації щодо збереження свого здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовки; гармонійний розвиток природних здібностей та психічних якостей; використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя» [9]. Саме уроки фізкультури є основною формою роботи з фізичного виховання дітей, які організовує та проводить учитель фізичної культури. Уроки є обов'язковими для всіх учнів, які за станом здоров'я мають можливість займатися фізичними вправами. Таким чином на заняттях з фізичної культури діти отримують необхідний мінімум знань, умінь і навичок, спрямованих на різнобічний фізичний розвиток

[9; 11; 12 та ін.]. Окрім того, фахова діяльність учителя фізичної культури спрямована також на забезпечення масовості навчально-тренувальних занять із різних видів спорту, в ході яких найбільш здібних і фізично розвинених школярів залучають до систематичних і регулярних занять певним видом спорту.

У контексті даного питання вагомим є те, що існує значна кількість наукових і методичних праць [1; 7; 11 та ін.], у яких розкриваються напрями роботи учителя фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах, а саме:

- освітній: полягає у використанні досягнень фізичної культури й спорту в загальній системі освіти для формування життєво важливих рухових умінь і навичок, засвоєння й удосконалення технічних дій, незалежно від статі та віку;

- оздоровчий: обумовлений створенням умов для рухової активності школярів, з метою підтримання оптимального рівня їх фізичних і функціональних можливостей, активного відпочинку; спрямований на профілактику захворювань, покращення здоров'я та формування здорового способу життя;

- спортивний: спрямований на залучення дітей, що мають бажання та здібності, до дитячо-юнацького спорту, передбачає створення умов для оволодіння певною спортивною спеціалізацією та можливістю реалізувати себе в спорті вищих досягнень;

- пропагандистський: передбачає розповсюдження знань про фізичну культуру та спорт, що викликає зацікавленість і бажання займатися фізкультурно-спортивною діяльністю;

- організаторський: спрямований на організацію процесу фізичного виховання, проведення різних за типом і структурою занять, спортивних та фізкультурно-оздоровчих заходів, відповідно до віку, стану здоров'я та фізичного розвитку учнів.

На основі аналізу нормативних документів, наукових досліджень [3, 5, та ін.] та власного досвіду виокремлено складові фізкультурно-спортивної роботи та сформульовано їх визначення:

- фізкультурно-оздоровча робота – це діяльність, спрямована на загартування організму учнів, зміцнення їх здоров'я, формування навичок здорового способу життя, позитивного ставлення до фізичної культури та спорту, прагнення до активної рухової діяльності;

- спортивно-масова робота – забезпечує навчально-тренувальний процес, організацію та проведення спортивних змагань із метою розвитку спорту, сприяє масовому залученню школярів до участі у спортивних іграх, змаганнях і товариських зустрічах із різних видів спорту.

За результатами аналізу педагогічної літератури та нормативних документів, вважаємо за необхідне подати своє розуміння поняття «фізкультурно-спортивна робота». На нашу думку, фізкультурно-спортивна робота – це основний напрям упровадження фізичної культури і спорту в освітнє середовище загальноосвітніх навчальних закладів шляхом організації і проведення вчителем фізичної культури фізкультурних та спортивних заходів, з метою формування здорового способу життя школярів, створення умов для забезпечення оптимальної рухової активності підростаючого покоління, з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку, залучення обдарованих учнів до дитячо-юнацького спорту.

Отже, фізкультурно-спортивна робота вчителя фізичної культури передбачає організацію та проведення занять фізичними вправами у загальноосвітніх навчальних закладах. Науковці В. Кузнецов, Ж. Холодов розкривають різноманітні форми занять фізичними вправами та розуміють їх як способи організації навчально-виховного процесу, кожен з яких характеризується певним типом взаємозв'язку викладача (тренера) й учнів, а також відповідними умовами занять [11].

На основі аналізу літературних джерел [7; 11; 12 та ін.] ми визначили основні форми занять фізичними вправами у загальноосвітніх навчальних закладах: урок фізичної культури, позаурочні форми занять, які, у свою чергу, поділяються на заняття у режимі навчального дня та позакласні заняття.

Розкриємо сутність наведених форм занять фізичною культурою і спортом. У науково-методичних джерелах [11; 12 та ін.] розкривається провідне значення уроку фізичної культури, що пояснюється наступним:

- урок фізичної культури проводиться із постійним складом учнів одного віку, з приблизно однаковою фізичною підготовкою, що створює сприятливі умови для якісного вирішення навчально-виховних задач;

- урок фізичної культури обов'язково повинні відвідувати всі учні школи (окрім звільнених лікарем); щорічно лікар здійснює медичний огляд школярів, після чого розподіляє учнів на основну та спеціальну медичну групу відповідно до «Положення про лікарсько-фізкультурну службу», затвердженого наказом міністра охорони здоров'я України від 31 грудня 1992 року за № 2111. Основна група – майже здорові діти,

вони навчаються за загальною програмою, до спеціальної медичної групи належать школярі, що мають відхилення в стані здоров'я й навчаються за спеціальною програмою;

- уроки проводяться згідно навчальної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів, у відповідності до навчального плану школи, по затвердженому розкладу; це є обов'язковою умовою проведення уроків;

- організація та проведення уроків фізичної культури здійснюється педагогом спеціальності «Фізична культура», який відповідно до педагогічних принципів навчає та виховує учнів;

- урок фізичної культури спрямований на розвиток в учнів фізичних якостей, відповідних рухових умінь і навичок, покращення функціонального стану й стану здоров'я та на формування у підростаючого покоління здорового способу життя.

Б. Максимчук зазначає, що «...традиційні уроки фізичної культури явно недостатні для повноцінного розвитку учнів. Навіть за правильної організації їх різке, «ударне» фізичне навантаження на уроках фізичної культури на фоні відносно спокійного сидіння за партами на інших уроках не тільки не підвищує працездатності учнів, а, навпаки, викликає перевтому, стреси, занепад сил, апатію, зниження працездатності [7, с. 173]. Для підтримки фізичної працездатності та витривалості організму необхідна щоденна м'язова робота. Отже, окрім уроку фізичної культури, потрібні й інші форми фізкультурно-спортивної діяльності. Звідси впливає актуальність застосування позаурочних форм занять.

У словнику-довіднику основних термінів і понять із теорії та методики фізичного виховання та спорту, автором якого є В. Наумчук, позаурочні форми занять визначаються як спеціально організований навчально-виховний процес з метою залучення учнів до активного дозвілля, що передбачає підвищення функціональних можливостей їхнього організму, загальної та фізичної працездатності, розвитку рухових умінь і навичок, фізичних якостей та можливостей організму тощо [10].

Дослідники в галузі фізичної культури і спорту Б. Максимчук і Б. Шиян підкреслюють існування взаємозв'язку й послідовності між роботою на уроці фізичної культури та позаурочними заходами, що мають загальну мету і завдання. Позаурочні форми занять спрямовані на закріплення знань, умінь і навичок, передбачених шкільною програмою з фізичної культури, на розвиток інтересу й потреби в регулярних заняттях фізичною культурою та спортом, доцільній організації дозвілля школярів, формування здорового способу життя. Метою занять фізичними вправами в режимі навчального дня є зняття м'язового й розумового напруження, підвищення працездатності, відновлення уваги, попередження викривлення постави, загартування організму, зміцнення здоров'я [8, 12]. Організацію позакласних форм занять здійснюють класні керівники (переважно у початковій школі), учителі фізичної культури або під їх керівництвом.

Важливою ланкою позаурочної форми занять є позакласна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота. Погоджуємось із дослідницею І. Городинською, яка зазначає, що позакласна робота з фізичної культури і спорту в загальноосвітніх навчальних закладах вирішує питання естетичного, морального й трудового виховання, високої внутрішньої та зовнішньої культури в процесі додаткового впливу учителя засобами фізичного виховання на особистість підростаючого покоління [4]. Л. Кравцова вказує, що позакласна діяльність – це обов'язкові добровільні заняття, які не вимагають засвоєння обов'язкових теоретичних відомостей та виконання практичних завдань [6].

Позакласні заняття фізичними вправами є спортивно орієнтованими, тобто мають змагальний компонент. Саме спортивні змагання відіграють особливу роль в організації позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Окрім здобуття перемоги чи досягнення спортивного успіху, проведення змагань також спрямовані на масове залучення учнів різних класів, що сприяє міжособистісному спілкуванню школярів, підвищенню їх емоційного стану, організованості й активності підростаючого покоління, прищепленню звички займатися фізичними вправами та формуванню здорового способу життя [2; 12]. Вони проводяться з метою зближення спорту із вирішенням задач удосконалення фізичних і психологічних якостей учнів [1]. Таким чином, учитель фізичної культури організовує і проводить шкільні змагання між учнями класу, серед паралельних класів, між групами класів, між школами із різних видів спорту. Але враховуючи їх змагальний характер, до них можна залучати тільки тих дітей, які не мають обмежень щодо стану свого здоров'я. Отже, позакласні заняття з фізичної культури є однією із найбільш доступних форм забезпечення необхідного обсягу рухової активності школярів.

Фізкультурно-спортивна діяльність поза школою, безперечно, має важливе значення для забезпечення активного і здорового проведення вільного часу учнями. Її забезпечують позашкільні установи, дитячо-юнацькі спортивні школи, дитячі екскурсійно-туристичні станції та інші фізкультурно-

спортивні організації та установи, організовуючи дитячі групи, гуртки, спортивні секції із різних видів спорту, також необхідно враховувати роль сім'ї в створенні умов для організації активного дозвілля [12].

**Висновки.** Підсумовуючи, зауважимо, що завдяки фізкультурно-спортивній роботі вчителя фізичної культури у загальноосвітніх навчальних закладах відбувається сприйняття школярами певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань і вмінь, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій, інтересів і уявлень. У ході занять активно формується індивідуальний спосіб життя, від якого у майбутньому значною мірою залежить здоров'я людини.

### Список використаних джерел

1. Барчуков И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебник для студентов сред. спец. учебных заведений / И.С. Барчуков. – М.: КНОРУС, 2011. – 365 с.
2. Бойко О.О. Удосконалення навчальної програми підготовки майбутнього учителя фізичної культури на заняттях зі спортивних ігор / О.О. Бойко // Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». – Донецьк : ДонНТУ, 2013. – № 1. – С. 65-69. – (Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»).
3. Ващенко О.М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навч.-метод. посібник / О.М. Ващенко, В.М. Єрмолова, Е.В. Белкіна. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 192 с.
4. Городинська І.В. Фізичне виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І.В. Городинська. – Херсон, 2004. – 20 с.
5. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Іванова. – Київ, 2007. – 198 с.
6. Крацова Л. П. Развитие готовности будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности со школьниками : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. П. Крацова. – Челябинск, 2010. – 23 с.
7. Максимчук Б.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.А. Максимчук. – Вінниця, 2007. – 21 с.
8. Максимчук Б.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно масової роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Б.А. Максимчук. – Вінниця, 2007. – 225 с.
9. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи / [Т. Ю. Круцевич, Д. В. Деменков, С. М. Дятленко та ін.]. – Київ, 2012. – 294 с.
10. Наумчук В. І. Словник-довідник основних термінів і понять з теорії та методики фізичного виховання і спорту / В. І. Наумчук – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 64 с.
11. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.
12. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. / Б.М. Шиян, І.О. Омеляненко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – в 2 ч. – Ч. 2 – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2017 р.

**ZAITSEVA Y., LOMAN S.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### **PHYSICAL CULTURE AND SPORTS WORK AS A PART OF THE RUN PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF PHYSICAL CULTURE**

Such notions as physical culture and sports work were disclosed and substantiated in this article. It is the main way of introduction of physical culture and sports to educational environment at comprehensive schools. There are organization and conduction of physical culture and sports events by teacher of physical culture. Their purposes are: according to schoolchildren's health status, their physical and mental development level, to form a schoolchildren's healthy lifestyle, the creating conditions to provide children's optimal activity, to gifted students were involved to children's and youth sports.

The essence of physical culture-health work and sports-mass work as part of the physical culture-sports work in secondary schools was selected and substantiated by authors. The basic organization forms of training at comprehensive schools were disclosed by authors (the Physical Education Lesson, Extra-occupational classes, which are divided into Lessons during the school day and Lessons after school.

**Keywords:** *physical culture, sport, physical culture and health work, sport and mass work, physical culture and sports work, teacher of physical culture.*

УДК 374.31:316.77

**ОКСАНА ЗАПОРОЖЕЦЬ**

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

## **СУЧАСНЕ ТЕЛЕБАЧЕННЯ У СИСТЕМІ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ**

У статті розглянуті головні засоби формування батьківської обізнаності на сучасному телевізійному просторі України. Проаналізовано особливості застосування та педагогіко-просвітницьку місію щодо кожної з груп телевізійних передач, спрямованих на батьківську аудиторію. Запропоновано рекомендації щодо усунення виявлених недоліків у провадженні просвіти батьків засобами сучасного телебачення.

**Ключові слова:** *просвіта батьків, засоби масової інформації, телебачення; телепрограма, телевізійне шоу, телевізійне ток-шоу, телевізійне реаліті-шоу, пізнавально-розважальна телепередача*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку засобів масової інформації, який розпочався 1991 року з набуттям Україною незалежності, характеризується різким зменшенням участі держави у процесі формування сітки телерадіомовлення з одночасно зростаючою комерціалізацією засобів масової інформації. Серед інших, нині створено чимало телевізійних передач, зорієнтованих на розкриття сімейних проблем, орієнтацію глядацької аудиторії на ті чи інші способи їхнього вирішення, що мають певний вплив на громадську думку. Тож вивчення ролі телебачення на сучасному етапі розвитку просвіти батьків засобами масової інформації, з урахуванням його комерціалізації та зниженням контролю за якістю пропонованого матеріалу, є актуальним завданням.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питаннями дослідження можливостей застосування телебачення при провадженні педагогічної просвіти серед батьків у минулі роки займалася значна кількість дослідників, що аналізували цей феномен з наукової точки зору [1–4]. Проте щодо сучасного телебачення з його змістовою та жанровою специфікою, а також мірою наукової об'єктивності, що має бути притаманна передачам такого типу, цілісних досліджень не виявлено.

**Мета** статті полягає у встановленні ролі телебачення у системі формування батьківської обізнаності на сучасному етапі розвитку просвіти батьків засобами масової інформації з наступним виявленням шляхів підвищення якості подібної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному медіа просторі України значна кількість медіапродукту спрямована саме на батьківську аудиторію, виступаючи джерелом підвищення її обізнаності у питаннях виховання дітей, збереження та зміцнення їхнього здоров'я, організації дозвілля тощо. Серед значної кількості телевізійних передач, спрямованих на батьківську аудиторію, на нашу думку, можна виділити основні групи:

1. Пізнавально-розважальні телепередачі: це передачі, стрижнем яких є евристична бесіда, коли автору важливо знайти правильний підхід до глядача, щоб зацікавити його темою, викликати бажання скористатися порадами, що є дуже важливим для ефективної педагогічної просвіти батьків.

2. Ток-шоу: воно показує людині, яка зіткнулася з проблемою, що вона не самотня, що навколо достатньо людей з ідентичними проблемами; проте справжня сутність подібних передач не в байдужому відображенні навколишньої дійсності і не в песимістичній констатації фактів. Цінність ток-шоу в тому, що подібні передачі консолідує різні осередки суспільства в єдине ціле, знаходячи схожість в життєвих позиціях, стверджуючи прийнятні для всіх моральні цінності і допомагаючи знайти універсальне вирішення загальних проблем. Всі учасники ток-шоу – від глядачів до експертів – намагаються змоделювати загальну для кожного одиничного випадку ситуацію, проектує її не тільки на

конкретного, що сидить перед нами, учасника, а й на кожного телеглядача, що має до цієї проблеми безпосереднє відношення.

3. Реаліті-шоу: їх основною ознакою є спостереження за життям героїв передачі в реальному часі, звернення до реальності у всіх її проявах. Реаліті-шоу, як і будь-який інший комунікативний напрямок, несе в собі певний сенс, маючи при цьому чітко утилітарне значення, показуючи людині способи вирішення певних життєвих ситуацій (зазвичай, конфліктів) [5].

До першої категорії можна віднести такі телепередачі сучасного українського телебачення, як «Азбука для батьків», «Все буде добре», «Щоденник для батьків», «Сім'я від А до Я», «Школа лікаря Комаровського» тощо.

Найбільш популярними, за даними нашого опитування серед різновікових глядацьких груп, ток-шоу, які виконують, у тому числі, й просвітницьку функцію серед батьків, є «Говорить Україна» та «Один за всіх».

Яскравими прикладами телевізійних реаліті-шоу є «Батьки та діти», «Вагітна у 16», «Кохана, ми биваємо дітей», «Міняю жінку», «Хата на тата» та інші.

Вважаємо за доцільне зауважити, що вище зазначені телепередачі випускаються та виходять як на загальнодержавних телерадіоканалах, так і на місцевих, і аналіз останніх теж є значущим у контексті нашого дослідження.

Висвітленням проблем різної тематики, від основних правил для батьків при поводженні з немовлятами до організації корисного дозвілля дітей у період шкільних канікул, займалася телепередача «Азбука для батьків», яка виходила з 2010 по 2013 рр. на регіональному Одеському телебаченні [6].

Рекомендації щодо ведення господарства, організації сімейного бюджету, догляду за собою та стосовно виховання дітей надає щоденна телепередача «Все буде добре», яка виходить на телеканалі «СТБ» з 2012 р. Матеріал для батьків у телепередачі подається за трьома блоками: виховання дітей, здоров'я дітей та харчування дітей. Інформація просвітницького характеру викладається від імені дипломованих психологів та лікарів, а також наочно ілюструється прикладами з життя гостей студії, якими нерідко бувають відомі медійні особистості. Серед великої кількості сюжетів для батьків вважаємо за доцільне виділити:

- «Топ-3 ситуації, коли дитині соромно за батьків». У сюжеті наочно, з прикладами та коментарями, розкриваються ситуації, коли батьки ставлять своїх дітей-підлітків у незручні ситуації, а також надаються поради щодо знаходження ними спільної мови;

- серія сюжетів у різних випусках програми «Наболілі питання від батьків школярів». Розкриваються питання стосовно того, як навчити дитину шкільного віку дбайливого ставлення до грошей, як правильно розподілити навантаження для школяра, а також як вирішити проблему, наприклад, коли дитина стала жертвою однокласника-задираки тощо;

- «Топ-5 помилок – дитина починає маніпулювати». У сюжеті професійний психолог разом з матерями-експертами обговорює не тільки основні помилки батьків, а й найбільш ефективні шляхи їхнього подолання;

- «Формула успішного батька». Професійний психолог та викладач наочно та з прикладами розповідають батькам, якими шляхами можна добитися від дитини прагнення до навчання, викликати цікавість до математики тощо [7].

На телеканалі «Тоніс» виходить щоденна ранкова інформаційно-розважальна телепередача «Щоденник для батьків», яка, за словами творців, розрахована для всіх батьків, що хочуть бачити свою дитину щасливою, але не всі знають, як цього досягти; як доглядати за новонародженим, чому діти не слухаються, чи потрібні щеплення, як виховати вундеркінда тощо [8].

Однією з найбільш інформативних телепередач для батьків можна вважати тележурнал «Сім'я від А до Я», яка створюється у Харкові та регулярно виходить у ефір з 2000 р. як на місцевих, так і на загальнодержавних телеканалах. У першу чергу, в тележурналі піднімаються теми, актуальні для майбутніх батьків та дітей молодшого віку («Три періоди пологів», «Рости здоровим, малюк», «Як зробити життя малюка активним», «Від народження до року» тощо). Дуже цікавим, на нашу думку, був телепроект у рамках тележурналу – «Пізнаємо світ разом», який став першим наочним телекерівництвом для батьків на пострадянському просторі. Цей телепроект являв собою хронологічний виклад подій розвитку вагітності, підготовки до пологів, пологів та розвитку дітей у шести пар учасників проекту, починаючи з шостого місяця вагітності мами до першого року життя дитини, що доповнювалися коментарями фахівців: лікарів-педіатрів, акушерів, гінекологів, неонатологів, психологів тощо. Репортажний характер проекту дозволив відобразити індивідуальні аспекти цих періодів для кожної з



сімей і досить широко висвітлити коло питань і проблем, з якими стикаються жінки і їхні партнери в подібних ситуаціях [9].

Найбільш популярною пізнавальною програмою для батьків у новітній історії українського телебачення може вважатися «Школа лікаря Комаровського». Це щотижнева медична телевізійна передача, присвячена різним аспектам дитячого здоров'я і догляду за дітьми (виходить з 2010 р. на телеканалах України, Білорусі, Росії, Молдови, Ізраїлю та Канади). Мету телепередачі та її завдання автор та ведучий телепередачі Є. Комаровський охарактеризував наступним чином: «У своїй передачі я не буду казати, які ліки і в яких дозах потрібно приймати дітям. Я хочу, щоб усі зрозуміли, що можливості мами і тата в десятки разів більші, ніж можливості педіатра. Тільки вони повинні знати, що потрібно робити, а не думати, що їх хтось чогось навчить».

Моє завдання – навчити вас, як бути щасливими мамами і не переставати бути жінками» [10].

Кожний випуск телепередачі присвячений одній темі та стосується дитячого здоров'я і догляду за дитиною, наприклад: «Діатез», «Внутрішньочерепний тиск», «Щеплення: реакції та ускладнення», «Правила дитячого сну» тощо [11].

Суттєвою перевагою цієї телепередачі над іншими подібного типу, на нашу думку, є те, що у ній автор торкається не тільки суто медичних проблем, але надає поради батькам щодо взаємовідносин у родині, поміркованого ставлення до дитини, не роблячи її «вожаком зграї», та відповідального батьківства.

Як було зазначено вище, серед багатьох ток-шоу на українському телебаченні нами були виділені основні, які, поряд з іншими, реалізують і просвітницьку місію серед батьків, висвітлюючи найскладніші питання виховання дітей, а також результати недбалого ставлення батьків до своїх батьківських обов'язків. Ток-шоу «Говорить Україна» є одним з найбільш популярних на українському телебаченні. Його головними героями є свідки та учасники резонансних реальних подій, цікавих та актуальних для громадськості. Розбиратися в непростих життєвих ситуаціях героїв допомагають експерти програми: лікарі, юристи, психологи і фахівці в галузі сімейних відносин, які надають конкретні поради щодо вирішення складних конфліктів. Наприклад, у випусках ток-шоу розглядають питання позбавлення батьківських прав батьків, які не виконують свої обов'язки (випуск від 08.08.2017 про родини, у яких соціальні служби відібрали дітей через «вегетаріанство»), жорстоко поведуться з дітьми (випуск від 07.06.2017 про матір, яка скалічила свого п'ятирічного сина) та інші актуальні і нерідко жакливі історії безвідповідального батьківства [12].

Ток-шоу «Один за всіх» є одним з найбільш резонансних соціально-психологічних телепроектів країни, які несуть просвітницьку місію. У кожному випуску піднімається тема, яка схвилювала громадськість і яка гідна детального висвітлення. Історії героїв у студії коментують експерти та глядачі, обговорюючи, серед інших тем, у першу чергу питання безвідповідального ставлення до батьківства (випуск від 07.02.2016 «Чому для матері-одиначки залицяльники важливіші за дітей?», випуск від 13.12.2015 «Замість догляду за сином-інвалідом, мати проводила час з коханцем» тощо) як одного з найбільш вагомих факторів формування неповноцінної особистості дитини у майбутньому [13].

Просвітницька місія зазначених вище телевізійних ток-шоу полягає, на нашу думку, у використанні методу шокової терапії для глядачів-батьків, які у героях телепередач можуть наочно побачити результати безвідповідального ставлення до батьківства, почути поради фахівців для уникнення або виправлення негативної ситуації з дітьми, а також, можливо, побачити себе у героях телепередачі.

Окремим джерелом батьківської просвіти на телебаченні, на наш погляд, слід вважати реаліті-шоу, де показуються взаємини у родині, ставлення батьків до дітей та інші аспекти сімейного життя, а потім відбувається докладний розгляд виявлених проблем у студії за участі фахівців із психології, медицини та інших експертів.

Із 2011 р. на українському «Новому каналі» почав виходити телепроект, знятий у жанрі реаліті-шоу, під назвою «Батьки і Діти», у якому обігривалася ситуація, коли батьки міняються з дітьми ролями.

У рамках телепроекту батьки з матерями вирушали за парти у середні школи, ліцеї та гімназії, а їхні діти йшли заробляти гроші в реальні офіси, фірми або на підприємства. Ця телепередача давала змогу батькам краще зрозуміти внутрішній світ своїх дітей, відчувати атмосферу сучасної школи з її проблемами і все зростаючим навантаженням на незміцнілі уми молодих людей. Дітям цей експеримент дозволяє з'ясувати, чому батьки приходять додому повністю знесилені, часом не можуть сказати і доброго слова своїм нащадкам, як їм дістається трудова копійка, яку часто молодь витрачає абсолютно бездумно на необов'язкові і непотрібні речі, що можна відчувати, тільки провівши повний робочий день у батьківському офісі [14]. Слід зауважити, що такий, на перший погляд, розважальний та опосередкований підхід до просвіти батьків має свої позитивні сторони, які полягають у дзеркальному відображенні певних подій та вчинків, а також їхніх наслідків.

Гостросоціальне телевізійне шоу «Вагітна у 16» висвітлює проблему ранньої вагітності. Для України ця проблема не є новою, адже щороку майже 8000 дівчат, які ще не досягли повноліття, стають мамами. Незважаючи на доступність засобів контрацепції, практично всі випадки вагітності є незапланованими. У передачі даються відповіді на запитання: Хто винен? Як можна було запобігти вагітності? Щастя материнства або покалічені життя юних дівчат? Телеканал СТБ створив цей проект у 2012 р. з метою запобігання ранньому і несподіваному материнству, задля знаходження причин цього соціального явища і зменшення кількості абортів в Україні, а також аби привернути увагу до необхідності сексуального виховання підлітків не тільки у закладах освіти, а й удома – батьками [15].

Просвітницька місія цього телепроекту є дуже важливою, оскільки кожен ефір програми покликаний підтримати молодих дівчат та їхніх батьків, які потрапили в скрутну ситуацію і не знаходять розуміння в оточуючих, а також показати шляхи не тільки подолання ситуації, що склалася, а й, у першу чергу, сприяти попередженню подібних ситуацій у решті родин.

Ще одним телепроектом в жанрі реаліті на гостросоціальну тематику, що виходить в Україні з 2011 р., є «Кохана, ми вбиваємо дітей». Його героями є сім'ї, в яких діти, як і їхні батьки, ведуть неправильний спосіб життя. В ході програми ведучий показує батькам жахливий візуальний прогноз того, як виглядатимуть їхні діти в сорок років, якщо не змінити спосіб життя, притаманний сім'ї. Також ведучий видає своєрідну «Біблію», де викладена покрокова інструкція, дотримуючись якої герої змінюються на очах упродовж чотирьох тижнів. Телепередача наочно (на прикладі своїх героїв) показує, що рости здорових і щасливих дітей і бути таким самому – непросто. При цьому телеглядачі стають свідками переживань учасників під час подолання різних випробувань і складностей [16].

Просвітницька місія цієї телепередачі полягає в тому, щоб спочатку показати батькам, як не треба виховувати дітей, а потім – що робити для подолання у взаєминах із дітьми складностей, які виникли, у першу чергу, з їхньої вини.

Комедійними по своїй суті, але такими, які приносять значну соціальну користь, на нашу думку, є телевізійні шоу «Міняю жінку» та «Хата на тата».

Телеканал «1+1» позиціонує телепередачу «Міняю жінку» як документальне реаліті-шоу, у межах якого дві родини на тиждень міняються дружинами. Участь у передачі, зазвичай, беруть «контрастні» родини: з різним соціально-майновим станом, способом життя, світоглядом, ставленням до роботи, одне до одного та до інших, а також родини з полярними поглядами на виховання дітей, харчування та відпочинок [17].

Телевізійне шоу «Хата на тата», яке виходить на телеканалі СТБ, показує тиждень з життя звичайної родини, коли змучена хатніми обов'язками дружина відправляється на відпочинок, а батько змушений виконувати на цей час її обов'язки. Моральна сторона цієї телепередачі полягає у досягненні розуміння чоловіком тих проблем, з якими стикається дружина, усвідомлення важливості своєї ролі у вихованні дитини, а також своїх помилок [18].

Просвітницька місія двох розглянутих вище телевізійних реаліті-шоу, на нашу думку, полягає насамперед у зображенні буднів родин, гіперболічному висвітленні певних ситуацій, знаходячись у епіцентрі яких, складно усвідомити проблему, а також у спонуканні батьків до самоосвіти заради недопущення ситуацій, які вони побачили на телевізійному екрані. Отже, у педагогічній просвіті батьків засобами подібних реаліті-шоу реалізується один із принципів, спільних для математики і виховання – доказ «від зворотного».

Отже, можемо стверджувати, що на сучасному етапі розвитку телебачення просвітницька діяльність серед батьків активно провадиться у розважальній манері, апелюючи до почуттів та інстинктів, узгоджуючись зі швидким темпом сучасного життя. Такий підхід має як недоліки, так і переваги.

Перевагами можна вважати спрощення пропонованого матеріалу, застосування наочних прикладів, широку доступність тощо.

До недоліків можемо віднести відсутність кваліфікованого контролю за якістю та кількістю пропонованого батькам матеріалу просвітницького характеру, а також слабкий зв'язок із педагогічною спільнотою та школою – адже перевага у наданні порад педагогічного спрямування віддається у більшій мірі експертам, психологам, консультантам тощо.

Для усунення встановлених недоліків вважаємо за доцільне запропонувати :

– налагодження більш тісного зв'язку між телебаченням та професійною педагогічною спільнотою шляхом створення координаційно-експертної ради з професійних педагогів з питань просвітницької діяльності в засобах масової інформації;

– заснування окремими школами або агломераціями шкіл локальних телеканалів у мережі Інтернет;

– розробку керівними органами вітчизняної освіти загальних рекомендацій щодо пріоритетних напрямів провадження педагогічної просвіти серед батьків на телебаченні.

**Висновки.** Таким чином, просвітницька діяльність серед батьків на сучасному українському телебаченні значною мірою пов'язана з передачами, що носять емоційно-розважальний характер. Однак, не варто протиставляти інформаційно-аналітичне телемовлення розважальному, оскільки на сьогоднішній день існує тенденція до суміщення інформаційного і розважального методів висвітлення дійсності. Подібний синтез може носити найрізноманітніший характер, а частка розважального змісту варіюватися від граничної (коли висвітлення події подається цілком і повністю через призму розваги) до мінімальної, що передбачає оптимізацію поєднання шоу та науково вивіреного просвітництва. Вважаємо, що підтримка і розширення цієї тенденції є на сьогодні важливим шляхом вирішення проблеми батьківського просвітництва на телебаченні.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі бачиться створення наукового обґрунтування для оптимізації спільної просвітницької роботи серед батьківської спільноти телебачення та офіційних педагогічних кіл.

#### Список використаних джерел

1. Низамов Р.А. Радио и телевидение как средство повышения педагогической культуры родителей / Р.А. Низамов, Ф.А. Шарифуллин // Деятельность организаций Педагогического общества РСФСР по пропаганде педагогических знаний : материалы семинара / Педагогическое общество РСФСР – М. : Пед. общ-во РСФСР. – 1976. – С. 65-69.
2. Применение технических средств в пропаганде педагогических знаний среди населения / [ред. Н.И. Родионов]. – М. : ЦС ПО РСФСР, 1978. – 43 с.
3. Сатюков П. Советское телевидение – народному образованию / П. Сатюков // Телевидение и радиовещание. – М., 1974. – №9. – С. 11-12.
4. Грицкова Ю.В. Роль засобів масової інформації у підвищенні педагогічної культури батьків (друга половина ХХ сторіччя) : матеріали наукової конференції викладачів та аспірантів кафедри загальної педагогіки, 15-17 травня 2007 р. / М-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди, кафедра загальної педагогіки – Х. : Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди – Х., 2007. – С. 12-13.
5. Акинфиев С.Я. Жанровая структура российского развлекательного телевидения: дисс. ... кандидата филолог. наук. : 10.01.10 / Акинфиев Сергей Николаевич. – Москва, 2009. – 161 с.
6. Азбука для родителей // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://umachka.net/>. – Назва з екрану.
7. Воспитание детей // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://dobre.stb.ua/ru/deti/>. – Назва з екрану
8. Дневник для родителей // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://tvgid.ua/information/40763/dnevnik-dlya-roditelej/>. – Назва з екрану
9. Семья от А до Я. Проекты // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://www.semya.org.ua/projects/>. – Назва з екрану
10. Интервью с. Е. Комаровским // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://archive.is/BQSj>. – Назва з екрану. Видео доктора Комаровского // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://video.komarovskiy.net/>. – Назва з екрану.
11. Говорить Україна // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://govoryt-ukraina.tv/ru/>. – Назва з екрану.
12. Один за всіх // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://1zavseh.stb.ua/ru/video-2/>. – Назва з екрану.
13. О телепередаче «Родители и дети» // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://vseriale.tv/194-roditeli-i-deti-batki-ta-dti.html>. – Назва з екрану
14. Варітна у 16. О проекте // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://16.stb.ua/ru/o-proekte/>. – Назва з екрану.
15. Кохана, ми вбиваємо дітей. О проекте // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://kohana.stb.ua/ru/o-proekte/>. – Назва з екрану
16. Міняю жінку // электронный ресурс. – Режим электронного доступа – <http://1plus1.ua/minyayu-zhinku>. – Назва з екрану

17. Хата на тата. О проекте // електронний ресурс. – Режим електронного доступу – <http://hatanatata.stb.ua/ru/o-proekte/>. – Назва з екрану.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2017 р.

#### **ZAPOROZHETS O.**

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkov, Ukraine

#### **MODERN TELEVISION IN SYSTEM OF PARENTAL EDUCATION**

The article discusses the use of television in the system of educating parents at the present stage of its development. This stage began in 1991 with Ukraine gaining independence. It is characterized by a sharp decrease in the state's participation in the process of forming a broadcasting grid with the simultaneously growing commercialization of the media. The analysis of publications on researched topic made it possible to establish that researchers primarily pay attention to the study of parents' education at the stage of the formation and development of television (the second half of the 20th century), without accentuating it in the modern period. The aim of the article is to establish the role of television in the system of forming parental awareness at the present stage of development of parents' *education* by the mass media with the subsequent identification of ways to improve the quality of such activities. As a result of the analysis of the modern television content of the enlightenment direction, three main groups were identified according to the format of the presentation of educational material: cognitive-entertaining television programs, entertainment reality shows and television talk-show. The analysis of the themes of the most popular TV shows for parents made it possible to establish that at the present stage of television development, educational activities among parents are carried out mainly in an entertaining manner, appealing to feelings and instincts, in accordance with the rapid pace of modern life. The article suggests recommendations on increasing the efficiency of production of such activities.

**Key words:** *education of parents, mass media, television, TV program, television show, television talk show, television reality show, cognitive-entertaining telecast.*

УДК 372.851

**НАТАЛІЯ. ІЧАНСЬКА**

**ЛЮДМИЛА НАЛИВАЙКО**

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

#### **ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

---

У статті досліджено специфічні особливості, що виникають при викладанні математичних дисциплін студентам-іноземцям. Для підвищення якості та ефективності навчального процесу подано рекомендації щодо вибору навчально-методичної літератури та організації навчання.

**Ключові слова:** *вища математика, викладання, іноземні студенти, математичні дисципліни, технічні університети*

**Вступ.** Міжнародний імідж української системи освіти та міжкультурного спілкування у сучасному суспільстві переживає суттєві зміни. Рівень акредитації вищих навчальних закладів України дозволяє формувати і впроваджувати надання додаткових освітніх послуг. Поступово дипломи вітчизняних вищих навчальних закладів визнаються у багатьох країнах Середнього та Близького Сходу, Африки, Південної Америки. Це породило тенденцію до зростання кількості іноземних студентів в українських вишах. Тому підготовка іноземних громадян, надання їм високоякісної освіти є одним з важливих та актуальних завдань.

У Полтавському національному технічному університеті імені Юрія Кондратюка (ПолтНТУ) навчаються студенти з країн Азії та Африки. Серед різних навчальних предметів вони вивчають

дисципліну «Вища математика». ПолтНТУ є міжнародним центром підготовки спеціалістів для інженерної та інших галузей і тому в університеті традиційно приділяють велику увагу вирішенню різноманітних організаційних та методичних питань, пов'язаних з навчанням іноземних студентів. Оскільки для студентів технічних спеціальностей передбачається досить значна підготовка з математики, то для викладачів кафедри вищої математики актуальною і важливою є проблема методичного забезпечення викладання математичних дисциплін.

Організація навчально-дослідної роботи студентів-іноземців технічних спеціальностей на кафедрі вищої математики пов'язана з певними труднощами, а саме:

- обмежений словниковий запас іноземних студентів;
- мовленнєвий бар'єр у спілкуванні викладача та студента;
- складнощі у вимові деяких математичних термінів;
- сповільнений письмовий запис навчального матеріалу;
- проблеми з вивченням теоретичного матеріалу, погане сприймання матеріалу на слух;
- недостатня кількість навчально-методичної літератури, що адаптована до навчання студентів-іноземців;
- різна базова математична підготовка студентів.

Розв'язання зазначених проблем передбачає вдосконалення структури й організації навчального процесу, його орієнтованість на особливості іноземної аудиторії студентів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різним аспектам проблеми навчання іноземних студентів присвячено багато робіт українських і зарубіжних дослідників. Роботи Н. Булгакової, Т. Демет'євої, Я. Кміта, В. Коломієць, В. Ніколаєнко, О. Палки, Л. Рибаченко, Є. Степанова, О. Тетьянченко [1 - 7] присвячені питанням довшівської підготовки іноземних студентів, психолого-педагогічної адаптації, мовлення та спілкування в навчальному процесі. У [1] розглянуто питання підготовки іноземних студентів із природничо-наукових дисциплін у технічному ВНЗ; у [2] вивчається питання формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів; у [4] проаналізовано досвід професійної підготовки іноземних громадян в Україні за період з 1946 по 2000 роки. Окремим аспектам навчання математики студентів-іноземців у ВНЗ присвячено роботи О. Білоус [8], О. Віхрової та Н. Зінонос [9], О. Карупу [7], Ю. Максименко [8], І. Мілованової [10], Т. Олешко [7], В. Пахненко [7] та ін. Більшість згаданих вище досліджень стосується питань довшівської математичної підготовки студентів-іноземців, ця робота присвячена проблемам навчання іноземних студентів на першому та вищих курсах вишу. У статті розглянуто особливості процесу вивчення курсу вищої математики іноземними студентами технічних спеціальностей та специфіку цієї навчальної дисципліни.

**Метою** цієї статті є розкриття особливостей навчання вищої математики студентів-іноземців в технічному університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Базову математичну освіту студенти отримують у початковій та середній школах, а це означає, що ще на батьківщині іноземці отримують перші знання з математики. Іноземці, що приїждять для навчання в Україні, є представниками різних систем освіти, що додає певних труднощів. Адже в різних системах освіти по-різному розставлено акценти на розділах елементарної математики. Є такі розділи елементарної математики, що або невідомі студентам взагалі, або відомі в недостатньому обсязі. І разом з цим, з інших розділів студенти можуть мати рівень суттєво вищий. Це особливо потрібно враховувати, наприклад, при вивченні розділів тригонометрія і комбінаторика.

Більшість іноземних громадян, які приїждять до України для навчання, починають з підготовчих відділень, де вони отримують першу мовну підготовку. Відмітимо, що на базі ПолтНТУ успішно працює підготовче відділення, де метою навчання є підготовка та адаптація студентів до вимог сучасного українського освітнього середовища. До складу дисциплін, що вивчають іноземні студенти на підготовчому відділенні університету, входить не тільки російська та українська мова, а й інші загальноосвітні дисципліни, необхідні для здобуття вищої освіти, серед яких є і математика. Тому важливу роль в адаптації та в отриманні перших знань не рідною мовою відіграє саме підготовче відділення (див. [2; 6; 9]).

Потрапляючи на перший курс, іноземний студент починає вивчення курсу вищої математики, що значно поглиблює його фундаментальну підготовку, сприяє розвитку логічного мислення, формуванню навичок математичних досліджень у різних галузях науки та техніки. Математична підготовка створює підґрунтя для вивчення багатьох дисциплін природничо-наукового та професійно-орієнтованого циклів.

Перед вивченням кожної нової теми потрібно проводити певну підготовчу роботу. Для цього доцільно створювати термінологічний словник за темою, що планується вивчатись. У цьому словнику бажано записувати терміни різними мовами, бо не всі іноземні студенти отримували базову освіту англійською мовою. У академічних групах разом навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, частина з яких не завжди добре володіє англійською математичною термінологією. При цьому

єдиною мовою професійного спілкування між собою і з викладачем для них є мова викладання. Тому актуально перед початком вивчення кожної нової теми надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів на мові викладання, пояснювати їх зміст, звертаючи увагу на вимову та написання. Математичний термін чітко вимовляється та записується на дошці. Студенти переносять термін у словник і читають його з правильним наголосом. Є такі студенти, рівень математичних знань яких вищий, ніж рівень знань з іноземної мови, тоді доцільно вибрати студента, який гарно володіє іноземною мовою та має достатній запас математичних знань, і з його допомогою пояснювати нові терміни студентам з низьким рівнем знання іноземної мови на рідній для них мові.

Для студентів-іноземців групова робота є ефективною не тільки під час створення термінологічного словника, цей вид роботи потрібно використовувати і на практичних заняттях. Завдяки цьому студенти мають можливість отримати інформацію не лише від викладача, з конспекта чи з підручника, а й також один від одного, на зрозумілій для студентів мові (якщо вони з однієї країни чи регіону). Доцільно з'ясувати, хто з якої країни і на якій мові навчався в себе на батьківщині, та за цими чинниками створити підгрупи. У кожній із таких підгруп бажано вибрати студента, який гарно володіє і іноземною, і математикою, і далі давати спільні завдання для таких підгруп; за потреби, ця робота відбувається з елементами взаємодопомоги та співпраці, періодичного обговорення. Спільні дії учасників підгрупи позитивно впливають на якість навчання: підвищується активність студентів, кожен включається у процес розв'язування. У груповій діяльності формується вміння пояснити, перевірити, запропонувати ідею.

Перші знання студента-іноземця з вищої математики безпосередньо залежать від мовлення викладача. Тому важливо, щоб на початковій етапі вивчення предмету викладач говорив простими реченнями, які легко зрозуміти та повторити, рідше вживав складні речення зі складносурядним або складнопідрядним зв'язком та часто використовував метод повторення. Під час вивчення нового матеріалу доцільно практикувати багаторазове пояснення: у процесі першого пояснення студент концентрує увагу на мовному перекладі та загальному розумінні сказаного; друге пояснення дає можливість збагнути математичний зміст матеріалу. За потреби, викладач пояснює втретє: для того, щоб з'ясувати окремі деталі, відповіді на запитання та коментарі студентів.

Необхідним та ефективним при організації навчального процесу студентів-іноземців є застосування комп'ютера, мультимедійного проектора та інших сучасних технічних засобів навчання. Для студентів-іноземців зорове сприймання математичної інформації відбувається набагато швидше й точніше порівняно зі слуховим. Мова математики – це знаково-символічна міжнародна мова, що позитивно сприяє візуалізації процесу навчання.

Важливу роль при вивченні іноземними студентами теоретичного матеріалу відіграють опорні конспекти. До їх складових потрібно підходити обдуманно, звертаючи увагу на специфіку лекторату. Іноземні студенти, здебільшого, не вміють конспектувати. Зазвичай, вони не записують почуте, а просто слухають, а потім просять продиктувати матеріал. Тому викладачеві важливо сконцентрувати увагу на змісті лекції та логіці міркувань, а не на деталях запису, які відволікають студентів. Тому в опорному конспекті повинно бути чітко виділено теоретичний матеріал, базові поняття і правила та взаємозв'язки між ними. Доцільно розглядати саме структурований теоретичний матеріал, у якому чітко визначені ключові поняття, немає зайвих другорядних елементів та акцентується увага на основному. При проведенні лекцій з використанням опорних конспектів студенти активно слухають і записують за допомогою викладача лише основні опорні елементи теорії. Опорний конспект – це своєрідний план лекції, який містить вишлові питання теми. Опорні конспекти пропонуються в готовому вигляді, і читаючи лекцію вдома, за опорним конспектом, студент бачить основу, яку необхідно чітко усвідомити та запам'ятати. Передбачається, що при опрацюванні лекції вдома студент користується, крім опорного конспекта, також підручником або іншим методичним посібником, де матеріал викладений розгорнуто, з детальними поясненнями, прикладами та доведеннями. Тому викладачу необхідно забезпечити якісну навчально-методичну літературу для викладання математичних дисциплін, що адаптована до навчання студентів-іноземців.

Для поточного та підсумкового контролю знань доцільне застосування як тестів, так і усних відповідей. Тестові форми контролю знань є звичними та добре відомими іноземним студентам і, що дуже важливо, не потребують самостійних словесних формулювань відповіді, а усні відповіді необхідні для розвитку мовленнєвої культури, створення діалогів та дискусій.

**Висновки.** Створення особистого термінологічного словника, максимальне використання наочного матеріалу, застосування методів індивідуального та групового навчання, врахування психолого-педагогічних особливостей, мовлення викладача, нові та вдосконалені існуючі навчально-методичні посібники, дидактичні матеріали з вищої математики, методичні рекомендації щодо рівневої диференціації та індивідуалізації

навчання є важливими факторами ефективності навчання іноземних студентів. Ці фактори активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів та підвищують якість навчального процесу. Добре засвоєні математичні терміни, операції, знання дозволяють сформувати термінологічну базу, яка в подальшому надасть студенту можливість отримати освіту високого професійного рівня.

#### Список використаних джерел

1. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Борисівна Булгакова. – К., 2002. – 446 с.
2. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т. І. Дементьєва. – Х., 2005.
3. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Палка. – К., 2003. – 18 с.
4. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
5. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою / О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. – 2013. – Вип. 8 (261). – С. 52-57.
6. Ічанська Н.В., Тулупова Л.О. Викладання математики на початковому етапі іншомовним слухачам підготовчого відділення / Н. В. Ічанська, Л. О. Тулупова // Міжнародна наукова конференція, присвячена 80-річчю з дня народження Михайла Павловича Ленюка, 28-30 жовт. 2016 р.: матеріали конф. – Чернівці, 2016.- с.140-141.
7. Карупу О. В. Про викладання математичного аналізу іноземним студентам в рамках англomовного проекту НАУ / Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. // Міжнародна науково-практична конференція «Математика в сучасному технічному університеті», 19 – 20 квітня 2013 р., Київ. Матеріали конференції. Київ: Вид. НТУУ «КПІ». – 2013. – С. 274-277.
8. Білоус О. А. Особливості математичної підготовки студентів-іноземців / О. А. Білоус, Ю. М. Максименко // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : міжнар. наук-практ. семінар, 28-29 лют. 2012 р. : матеріали доп. – Суми, 2012. – С. 148-151.
9. Віхрова О. В. Методичні особливості навчання математики іншомовних студентів на підготовчих факультетах вітчизняних вишів / О. В. Віхрова, Н. О. Зінонос // Актуальні питання природничо-математичної освіти: зб. наук. праць. – Суми: ВВП «Мрія», 2013. – С. 5-8.
10. Милованова И. А. Формирование математических понятий у студентов- иностранцев в условиях постепенного овладения русским языком: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. А. Милованова. – М., 1995. – 17 с.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2017 р.

**ICHANSKA N., NALIVAİKO L.**

Poltva national technical university named after Yurii Kondratiyk, Ukraine

#### **MATHEMATICS TEACHING FOREIGN STUDENTS TECHNICAL SPECIALTIES**

The article reveals the peculiarities of teaching higher mathematics to foreign students. The basic methods and forms for increasing the effectiveness of the learning process are determined, which include: preparatory work, the generalization and systematization of the educational material, the use of supporting abstracts and terminological dictionaries, specific requirements for the content and tempo of the teacher's speech, individual and group forms of work on practical lessons.

Creating a personal terminological dictionary, maximum use of visual material, the use of individual and group training, taking into account the psychological and pedagogical features, language teacher, new and improved existing teaching aids, teaching materials in higher mathematics, guidance on tiered differentiation and individualization of learning is important factors for foreign students. These factors intensify teaching and learning activities and improve the educational process

quality and efficiency. Qualitatively learned mathematical terms, operations can form a terminology database, which subsequently provides opportunity to receive education of high professional level.

**Keywords:** *foreign students, higher mathematics, terminological dictionary, mathematical disciplines, technical universities.*

УДК 37.011.3–051:17.022.1

**ВОЛОДИМИР ЩЕНКО**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ**

У статті теоретично обґрунтовано сутність педагогічного самоменеджменту у контексті розвитку його функцій у молодих педагогів. Професійну діяльність педагога розкрито як діалектичну єдність процесів педагогічного менеджменту та самоменеджменту.

**Ключові слова:** *професійний імідж, педагогічний самоменеджмент, управління, професійне становлення.*

**Постановка проблеми.** Згідно з вимогами до сучасного фахівця освіти, важливе місце в структурі готовності до професійно-педагогічної діяльності має належати управлінській компетентності вчителя, оскільки, з одного боку, він є керівником й організатором життя та діяльності учнів, з іншого – покликаний готувати своїх вихованців до життя за нових економічних умов. Інноваційний тип розвитку системи національної освіти загострює потребу навчальних закладів у висококваліфікованих педагогах, здатних як до компетентного управління процесом розвитку творчого потенціалу учня, так і творчого саморозвитку та особистісно-професійного самовдосконалення.

Соціально-освітні зміни в Україні, засновані на розробці і затвердженні державних освітніх стандартів нового покоління, особливо відбиваються на вимогах до професійної підготовки вчителя і його становлення як фахівця. Як показало вивчення практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів, в сучасних умовах спостерігаються протиріччя між новими завданнями, що стоять перед педагогічними працівниками, і якістю їх реальної професійної діяльності. Особливо це стосується молодих учителів, які, під час професійної діяльності, незважаючи на теоретичну підготовку у вищих навчальних закладах, виявляються не готовими до вирішення проблем соціально-педагогічного та психологічного характеру, отже не можуть вирішувати сучасні завдання школи. Гуманістична зорієнтованість системи управління навчальним закладом актуалізує необхідність гармонійного поєднання професійного самовдосконалення педагога з його особистісним розвитком. Адже в умовах сьогодення конкурентоздатність педагогів залежить не тільки від якості оволодіння ними сучасними професійними знаннями, ступеня їх педагогічної та інформаційної культури, а й значною мірою від уміння керувати розвитком особистісних характеристик – ініціативності, цілеспрямованості, самодостатності, самоефективності. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема розвитку професійного іміджу особистості молодого педагога, ефективність якого залежить не тільки від педагогічної майстерності, а й від технологій самоменеджменту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окреслена проблема висвітлена сучасними науковцями в різних аспектах: теоретичні засади педагогічного менеджменту (В. Бондар, К. Вазіна, Л. Даниленко, Л. Пермінової, М. Приходько, В. Симонов); творчий саморозвиток особистості педагога (Л. Ахмедзянова, Н. Кузьміна, О. Рудницька, В. Семиченко, С. Сисоева); розвиток педагогічної рефлексії та механізмів рефлексійного управління навчально-виховним процесом (О. Анісімов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), формування педагогічного мислення, свідомості й самосвідомості (Г. Нагорна, Є. Рогов, О. Цокур), саморегуляція педагогічної діяльності (О. Саннікова, О. Чебикін, Т. Яценко); психології менеджменту (М. Боришевський, Л. Карамушка, Н. Карасьова, О. Філь) [2].

Чимало досліджень підкреслюють важливість якісної професійної підготовки майбутнього вчителя, сучасних підходів до професійного становлення і розвитку молодого педагога, його психолого-педагогічної компетентності. Різні аспекти вирішення зазначених вище питань розкриті в працях



С. Вершловскої, Г. Лесохіна (психолого-педагогічні проблеми діяльності вчителя), Б. Д'яченко (розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти), І. Жерносека, В. Маслова, М. Красовицького (підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема, молодих), Н. Лісової (розвиток психолого-педагогічної компетентності молодого вчителя в системі післядипломної освіти), А. Солодухова (психологічні основи процесу професійної адаптації молодого вчителя), В. Радула (соціальна зрілість молодого вчителя і соціально-педагогічні умови його професійного становлення) та інших.

Однією з характерних особливостей модернізації сучасної системи освіти України є потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах, зокрема, молодих вчителів, які мають сформований професійний імідж і здатні його розвивати під час своєї педагогічної діяльності. У наукових розробках останніх років зроблені перші спроби дослідити проблему професійного іміджу педагога як соціально-психологічний феномен (Д. Березіна, А. Калюжний, А. Кононенко, Ж. Попова), як соціокультурне явище (І. Черемушнікова), як засіб реалізації гуманістичної концепції освіти (В. Черепанова), як фактор здоров'язбереження суб'єктів освітнього процесу (М. Варданян). Окремі аспекти формування педагогічного іміджу та "професійного образу Я" викладача вищої школи, закономірності становлення педагогічної майстерності педагогічних кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти описані в наукових дослідженнях І. Володарського, Н. Гузій, І. Зязюна, В. Ісаченко, Я. Коломинського, Н. Кузьміної, О. Цокур, А. Чебикіна, І. Чертикової) [4].

Аналіз зазначених наукових досліджень показує, що головним серед організаційно-педагогічних умов, що забезпечують розвиток професійного іміджу молодого педагога, є використання знань самоменеджменту як дієвого засобу здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності. Знання функцій і технологій самоменеджменту могли б значно підвищити ефективність педагогічної діяльності та професійної майстерності молодого педагога, проте наукові дослідження в цьому аспекті не проводилися, а педагогічна практика характеризується лише фрагментарним впровадженням засад самоменеджменту в навчально-виховний процес освітніх установ.

Однак, аналіз сучасної наукової літератури показав, що питання впливу та значення самоменеджменту, здатного не тільки змінити якість педагогічної діяльності молодого педагога, але і стимулювати його до розвитку власного професійного іміджу, поки не отримав достатнього наукового обґрунтування в психолого-педагогічних дослідженнях.

**Мета** статті – теоретично обґрунтувати педагогічний самоменеджмент як передумову ефективної професійної діяльності учителя та професійного іміджу молодого педагога в його педагогічній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На відміну від традиційно вживаного у вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «керування» термін «менеджмент» більш адекватно враховує нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені дією нових засобів та інноваційних технологій навчання. Саме тому, ознайомлення з теорією педагогічного менеджменту і самоменеджменту допоможе педагогу по-іншому зрозуміти сутність своєї професійної ролі. Як фахівець нового типу, він є менеджером навчально-пізнавального процесу (організатором та координатором навчально-пізнавальної та ігрової діяльності учнів). Прикметно, що на сучасному етапі розвитку наукових досліджень з питань виховання особистості школяра, майбутнього громадянина розвинутої країни, все більшого значення набуває потреба у розвитку особистісної «Я-концепції» дитини, підготовка її до нових соціальних умов майбутнього тощо. Самоменеджмент трактується науковцями як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів роботи в практиці освіти і самоосвіти. Зокрема, дослідник Н. Лукашевич вважає, що менеджмент є комплексом загальних підходів, що забезпечують компетентно-професійне управління власною кар'єрою як системою ефективних прийомів і методів самопізнання, самооцінки, самореалізації і саморозвитку з метою досягнення поставлених життєвих цілей і завдань. Підхід до самоменеджменту як технології дозволяє, на його думку, застосувати методи загального менеджменту до особистісно-професійної діяльності кожної людини. Отже, самоменеджмент є багаторівневим процесом самодіяльності особистості, що характеризується усвідомленим і раціональним управлінням власним життям і творчим саморозвитком. Це – цілеспрямоване і послідовне оволодіння навичками самоуправління, самоорганізації, саморегуляції, самовиховання з метою неперервного саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності. Підхід до самоменеджменту як педагогічної технології простежується у роботах Г. Нікіфорова, О. Винославської [3]. Зокрема, дослідниця О. Винославська аналізує специфіку самоменеджменту викладачів і зауважує, що метою самоменеджменту викладача є досягнення та вдосконалення індивідуальної педагогічної технології: аналіз і формування особистісних педагогічних цілей; розробка планів і альтернативних варіантів педагогічної діяльності; самоорганізація особистістю навчального процесу з метою реалізації поставлених педагогічних завдань; контроль-самоконтроль (коригування цілей

власної діяльності). У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Л. Артемової, А. Бондаренко, Л. Поздняк) сформувався стійкий уявлення щодо структури професійної діяльності педагога, які ґрунтуються на положенні про її детермінованість віковими та індивідуальними особливостями учнів та метою навчально-виховного процесу. Ми розглядаємо педагогічний самоменеджмент учителя як цілеспрямоване застосування педагогом найбільш ефективних методів, прийомів та технологій професійного самовдосконалення з метою оптимального використання власного потенціалу, суб'єктних особливостей та часу. За такого підходу педагогічний самоменеджмент виступає як спосіб систематичної самоорганізації з метою приведення власної особистості у необхідний для творчої професійної діяльності стан, що дозволяє ефективно вдосконалювати професійні якості, створювати системи ціннісних орієнтацій та творчо-педагогічної активності особистості.

Гуманістичний підхід у сучасній освіті передбачає не тільки компетентність спеціаліста і володіння ним системою знань, умінь і навичок, а й висуває особливі вимоги до професійно-особистісних якостей педагога, так як педагог є інструментом впливу на учня. Це особливо важливо, коли йдеться про професійно-педагогічну діяльність вчителя, який поступово перетворюється з вишівського теоретика в шкільного практика зі своєю певною системою цінностей і комплексів людських чеснот. Професіоналізм молодого педагога визначається не тільки спектром професійних компетенцій, але і здатністю себе самопрезентувати як всебічно розвинену і гармонійну особистість. Такий підхід до формування в сучасного молодого педагога нового мислення передбачає розвиток професійного іміджу, його ефективну реалізацію під час педагогічної діяльності. Тому, професійний імідж розуміється як форма життєвого прояву педагога, за допомогою якої він, активуючи особистісно-ділові якості, професійно та особистісно самостверджується.

Як показує практика, молодий педагог, починаючи свою професійну діяльність, не готовий якісно і ефективно здійснювати процес навчання і виховання, оскільки не має сформованих практичних навичок, науковості аналізу та узагальнення науково-практичної інформації, застосування набутих знань у вищі за допомогою сучасних форм і методів навчання, комунікаційно-інформаційних технологій, високого рівня комунікативності, раціонального використання власного робочого часу. На жаль, молодий педагог не завжди може самопрезентувати особистий позитивний професійний імідж [1].

Ефективність та успішність професійного іміджу молодого педагога залежить від знання основ самоменеджменту, оскільки будь-який фахівець, не здатний повною мірою керувати собою, своїми діями, інформаційними ресурсами, навряд чи зможе розраховувати на позитивне сприйняття себе іншими, комфортність у відносинах з учасниками навчально-виховного процесу.

Необхідність використання менеджменту, в тому числі самоменеджменту, в педагогіці пов'язана з тим, що вся система управління розглядається на рівні створення таких організаційних і психолого-педагогічних умов, які дозволяють забезпечувати ефективний розвиток освітньої установи. Проте використання основ менеджменту виявилось важливим не тільки на рівні функціонування навчального закладу, а й під час професійної діяльності педагога. Навіть добре структурований і підготовлений за всіма вимогами сучасний урок не буде успішним, якщо вчитель не володіє навичками управління класом. Таким чином, сутність педагогічної діяльності як специфічної форми соціального управління полягає в застосуванні самоменеджменту, який, на думку В. Мусієнко-Репської, об'єктивно властивий кожному з учасників навчально-виховного процесу як сфери їх спільної роботи. Про доцільність застосування в практичній діяльності молодого педагога основ самоменеджменту пише академік В. Лазарев, який вважає, що кожен випускник вишу повинен бути підготовлений до роботи з людьми, мати внутрішню активність, бути рефлексивним, мати здібності до самоорганізації, самоствердження і самореалізації, вміти керувати собою, чітко планувати свій робочий і вільний час, проявляти здатність до самомотивації, самостійності та самовдосконалення, наявність управлінських умінь, навичок і знань.

Поняття самоменеджменту в сучасній науці розглядають у різних контекстах і його визначення зводяться до того, що самоменеджмент, в першу чергу, це техніка правильного використання часу. Самоменеджмент припускає саморозвиток особистості, заснований на самопізнанні, самовизначенні, самоврядуванні, самовдосконаленні, подоланні стереотипів свідомості, самоконтролі і, як підсумок, самореалізації в обраній сфері діяльності. Така робота над собою дозволяє розкрити весь свій творчий потенціал і максимально використати свої можливості і здібності.

Як показує практика, більшість молодих вчителів, починаючи свою професійну діяльність, стикаються з рядом причин, які, в першу чергу, залежать від невміння правильно організувати свій робочий день і раціонально використовувати час. Це позначається на неуспішності виконувати важливі педагогічні завдання (підготовка до уроку, перевірка зошитів, самоосвіта і т.д.), наявності помилок при виконанні своїх функцій, незадоволеності роботою і вибором професії, підвищення рівня стресів,

зменшенні мотивації праці та рівня власної кваліфікації, збільшенні витрат при виконанні роботи. Тому, знання основ самоменеджменту для молодого педагога – це використання традиційних та інноваційних методів роботи в повсякденній педагогічній практиці з метою оптимальної організації власного часу.

Так, сутність самоменеджменту на рівні гностичної діяльності педагога у ставленні до себе визначається як процес самопізнання і самосприймання ним своєї особистості як фахівця через «бачення», розуміння і прийняття свого професійного «Я» особистісному та суб'єктному рівнях. В означеному контексті самоменеджмент у формі різних актів самодослідження (самопостереження, самоконцентрація, самозвіт, самоаналіз, самооцінка) є процесом цілеспрямованого одержання педагогом інформації щодо розвитку необхідних для ефективного входження в педагогічну професію якостей своєї особистості. Самоменеджмент на рівні проектувальної і конструювальної діяльності вихователя в особистісному вимірі реально здійснюється як єдність процесів самопрогнозування і самопрограмування. При цьому, означений феномен виявляється у процесі планування стратегій і тактик своєї поведінки на кожному з етапів педагогічної діяльності шляхом відпрацювання конкретних алгоритмів професійних дій та їх послідовності у процесі вирішення педагогічних завдань. Сутність самоменеджменту на рівні організаторської діяльності педагога у сфері навчально-виховного процесу визначається як процес самоорганізації його зусиль, спрямований на практичну реалізацію окреслених перед собою цілей і завдань, програм і алгоритмів дій, що здійснюється через самоактуалізацію, самообілізацію, самостимуляцію, самопрезентацію, самопереконавання, самонавіювання, самоаналіз, самохвалення, самозаохочення. Самоменеджмент на рівні комунікативної діяльності педагога, спрямований на встановлення і підтримування як прямого, так і особливо зворотного інформаційного зв'язку з самим собою, є процесом саморегуляції ним власної поведінки і дій на кожному з етапів навчально-виховного процесу.

Отже, педагогічний самоменеджмент учителя виступає: цілісним конструктом особистісного рівня, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності; механізмом стимулювання індивідуальної стратегії самореалізації кожного педагога; багаторівневим процесом творчої самодіяльності педагога, інтегральною складовою його професійної «Я-концепції»; способом самоорганізації навчально-виховної роботи з урахуванням максимально ефективного використання творчих можливостей, здібностей і часу педагога

**Висновки.** Вивчення формування та розвитку професійного іміджу сучасного педагога, в тому числі молодого вчителя, є важливим завданням дослідження у сфері педагогіки та педагогічної іміджології.

Педагогічний менеджмент і самоменеджмент як об'єктивні феномени характеризують специфіку професійної діяльності педагога, функціонують у єдності та взаємозв'язку. Педагогічний самоменеджмент є багаторівневим процесом творчої самодіяльності педагога, інтегральною складовою його професійної «Я-концепції», що протікає як безперервна зміна його внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей. Ознайомлення учителів з основами педагогічного самоменеджменту сприятиме формуванню в них умінь нестандартно розв'язувати педагогічні проблеми, забезпечить досягнення цілей розвитку особистості дитини, здатної до життя у нових соціальних умовах.

#### Список використаних джерел

1. Іщенко В.І. Роль самоменеджменту в запобіганні професійного вигорання працівників освіти / В.І. Іщенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 2 до Вип.36 : Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Випуск 13. – К.: Гнозис, 2016. – С. 206–213.
2. Колпаков В. Самоменеджмент людини: стратегії і тактика / В. Колпаков // Персонал. – 2002. – № 10. – С. 56-61.
3. Плахотнюк Н.П. Структурно-функціональний аналіз інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи / Н.П. Плахотнюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Випуск 42. Педагогічні науки. – С.78-82.
4. Симодейко С.І. Самоменеджмент майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / С.І. Симодейко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал. – 2011. – № 6. – С. 209-212.

Стаття надійшла до редакції 11.10. 2017 р.

**ISCHENKO V.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IMAGE OF YOUNG TEACHER ON THE BASIS OF SELF-MANAGEMENT**

In this article, the essence of pedagogical self-management in the context of the development of its functions in young educators is substantiated theoretically. The professional activity of the teacher is revealed as a dialectical unity of the processes of pedagogical management and self-management. The importance of self-improvement of professional skills and skills of a modern teacher in connection with new requirements for the development of the personal "I-concept" of a child, preparation for a new social conditions of the future is grounded.

The pedagogical self-management of the teacher as a purposeful application by the teacher of the most effective methods, techniques and technologies of professional self-improvement with the purpose of optimal use of own potential, subject features and time is considered.

The concept of professional image as a form of life's manifestation of the teacher is revealed, with the help of which he activates personal and business qualities professionally and personally self-asserting.

It is revealed that the effectiveness and success of the professional image of a young teacher depends on the knowledge of the basics of self-management, since any specialist who is not able to fully manage himself, his actions, information resources.

Conclusions are made on the importance of mastering the basics of pedagogical self-management, which will promote the formation of teachers' skills to non-standard solving pedagogical problems, will ensure the achievement of the goals of the development of the personality of a child capable of living in new social conditions.

*Ключевые слова:* профессиональный имидж, педагогический самоменеджмент, управления, профессиональное становление.

УДК [378.147 : 811.1] : 376.1

**ОЛЕНА КАЗАЧІНЕР**

Харківська академія неперервної освіти

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

---

Розглянуто методологічний концепт розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти. Викладено перелік методологічних підходів, на яких ґрунтується розроблена організаційно-педагогічна модель розвитку інклюзивної компетентності вчителів мов і літератури. Подано короткий зміст загальнонаукових та конкретно-наукових методологічних підходів з урахуванням специфіки даної категорії слухачів.

*Ключові слова:* розвиток інклюзивної компетентності вчителів, учитель філологічних дисциплін, методологічні підходи, системний підхід, андрагогічний підхід, гуманістичний підхід, аксіологічний підхід, акмеологічний підхід, суб'єктний підхід, компетентнісний підхід, командний підхід.

**Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Із метою розробки організаційно-педагогічної моделі розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін вважаємо за доцільне виокремити методологічні підходи, які покладено в основу післядипломної освіти вчителів мов і літератури.

Відомо, що мисленнєве осягнення педагогічної реальності, яке є формою наукового пізнання, має підхід – спосіб даного осягнення, що зумовлений як позицією дослідника, так і ситуацією пізнання, і використання тих чи інших підходів безпосередньо впливає на результати пізнавальної діяльності. Із цієї точки зору необхідним є розгляд методологічних підходів, які можуть бути застосовані до дослідження

проблеми становлення інклюзивно компетентного вчителя мов і літератури в системі післядипломної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** із проблеми; виділення не вирішених її частин. Вітчизняні й зарубіжні науковці плідно працюють над проблемами у сфері андрагогіки, зокрема, вивчають методологічні засади андрагогіки (К. Гріффін, С. Змеєв, Г. Куйперс, Л. Лесохіна, І. Лордж); особливості викладання в процесі навчання дорослих (Г. Балл, О. Буренкова, Е. Джонс, В. Дьяченко, О. Леонтьєв, Н. Лем та ін.); підготовку викладачів до навчання дорослих (Л. Алексєєва, С. Вершловський, Н. Гайдук, С. Грабовський, Дж. Лінч та ін.); проблеми реформування та розвиток ППО (В. Маслов, В. Олійник, Є. Чернишова та інші); дидактичні аспекти ППО (Н. Балик, А. Зубко, В. Пуцов, М. Скрипник, Т. Сорочан та інші).

Таким чином, **мета** статті полягатиме у визначенні та обґрунтуванні змісту методологічних підходів, на яких ґрунтується розроблена нами організаційно-педагогічна модель розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу літературних джерел найбільш узагальненим та інтегрованим, на наш погляд, є таке визначення методологічного підходу як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що покладено в основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [1].

Розуміння суті розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін визначається основними підходами до її дослідження, до яких належать: системний, гуманістичний, андрагогічний, аксіологічний, суб'єктний, командний, акмеологічний та компетентнісний.

Системний підхід дає змогу розглядати розвиток інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін на принципах єдності теорії і практики, цілісності і взаємозв'язку її складників, неперервного професійного розвитку в комплексному виконанні завдань щодо формування його здібностей, компетентностей та особистісних якостей. Вищезазначений підхід, на думку В. Краєвського, правильніше називати системно-діяльнісним. Ключовим поняттям цього підходу є «система – цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що із зміною одного змінюються й інші» [5, с. 201].

Поняття «системний підхід» достатньою мірою розкривається в працях П. Анохіна, В. Афанасьєва, І. Блауберга, В. Садовського, П. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. Цінність системного підходу полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в динаміці, цілісності зв'язків між елементами об'єкту. За такого підходу, стверджує В. Садовський, головна увага зацентровується на аналізі цілісних інтегративних властивостей об'єкта [10, с. 5]. Основними принципами системного підходу є принципи цілісності, складності й організованості. Цілісність дозволяє визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; складність передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленовування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість – це структурна впорядкованість об'єкта.

Методологія системного підходу дає можливість розглядати післядипломну освіту вчителя мови і літератури як цілісну, динамічну педагогічну систему.

Застосування цього наукового підходу дозволяє виявити різноманітність зв'язків і відношень досліджуваного об'єкту. Так, процес післядипломної підготовки вчителів філологічних дисциплін до роботи в умовах інклюзивного навчання як система є, з однієї сторони, елементом загальної системи професійно-педагогічної підготовки, а з іншої, має свої властивості, специфічні характеристики й особливості в організації та реалізації підготовки.

Андрагогічний підхід Ю. Фокін характеризує як нову парадигму в системі безперервного навчання та освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби й здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує.

У роботах Н. Протасової андрагогічний підхід розглядається як концептуальна основа розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, і це пояснюється тим, що «для дорослого, фахівця важливим є відчуття власної участі в будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших; андрагогічний підхід базується на використанні внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку, самовдосконалення» [9, с. 38].

М.Смирнова [13] визначає основні риси процесу підвищення кваліфікації, побудованого на засадах андрагогіки: пріоритети самостійного навчання; спільної діяльності; опори на досвід того, хто навчається; індивідуалізації навчання; актуалізації результатів навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання, дозволяє забезпечити ефективну організацію навчання педагогів:

– формувати мотивацію до навчання, розуміння кожним слухачем способів підвищення власної продуктивності під час навчання;

- створення викладачем сприятливої атмосфери для мотивації навчання;
- необхідність поділу процесу навчання на етапи. Якщо навички, які набуваються під час навчання, достатньо складні, тоді вони будуть відпрацьовуватися поступово із відповідним закріпленням;
- наявність зворотного зв'язку щодо визначення результатів навчання.

Гуманоцентрична переорієнтація освіти, основними рисами якої є загальність, інтегральність, креативність (за Н. Сухановою), потреби суспільства в підготовці вчителя-словесника, котрий, знаючи основи філологічної науки, вмilo проектує її на парадигму учня, зумовила увагу до нової філософії освіти як джерела методологічного обґрунтування стратегії розвитку освіти. Наразі все більше вищих навчальних закладів, а також закладів післядипломної педагогічної освіти упроваджують навчальний курс філософії освіти. Автор першого в Україні навчального посібника «Філософія сучасної освіти» В. Лутай запропонував систему основоположних у реформуванні освіти філософсько-методологічних принципів плюралізму, діалогу, тотожності протилежностей у нескінченному, в самоорганізації та її прогресу в розвитку буття. Їхня реалізація має допомогти в подоланні догматизму й поверховості в теоретичній підготовці вчителів-філологів, підвищенні їхньої методологічної культури. Суть філософії освіти як міждисциплінарної системи знань про оптимальні шляхи досягнення суспільно й особистісно необхідних цілей освітньої діяльності, перспективи розвитку системи освіти в цілому й окремих її ланок розкривається в працях Б. Гершунського. Науковець доводить, що методологічною основою розвитку освіти є гуманістична філософія, головною метою якої є людина, котра прагне до самовдосконалення і саморозвитку [11, с. 15-16].

Удосконалення якості роботи з педагогічними кадрами значною мірою залежить від впровадження акмеологічного підходу, який визначається як специфічний методологічний напрям, якому властива низка переваг перед іншими, особливо в оцінюванні й проектуванні перспектив особистості професіонала.

Акмеологічний підхід до освіти спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, на поступ дорослої людини від однієї вершини до іншої, на досягнення «акме» (гр. «вершина») в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання [1].

Як зазначає І. Ніколаєску, застосування в післядипломній освіті цього підходу полягає в забезпеченні [7]: створення особистісно-гармонійного професійного іміджу та «Я-концепції; організації особливого акмеологічного середовища, у якому розвиток професіоналізму педагога є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом; утвердження власної акмеологічної позиції, тобто орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей; розвиток інноваційного творчого потенціалу педагога; його самоосвітньої діяльності; складання плану самовдосконалення; самореалізації власного творчого потенціалу; поповнення власного професійно-педагогічного арсеналу інтерактивними формами та методами навчання; залучення слухачів курсів підвищення кваліфікації до науково-дослідної діяльності; розвиток корпоративної культури; складання плану-перспективу самовиховання, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з учнями; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи; розробка власної самопрезентації; підвищення загальноосвітнього й культурного рівнів.

Сучасні реалії модернізації освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку вимагають дотримання стратегії й концепції післядипломної освіти вчителя-словесника, які базуються на вищезначених принципах, основним серед яких є компетентнісний підхід.

Аналіз наукових джерел, власне бачення проблеми дали можливість О. Семеног [11] визначити професійну компетентність учителя філологічних дисциплін як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності.

Фундаментом професійної компетентності вчителя-словесника є його якісна лінгвістична підготовка, формування лінгвістичної компетенції як комплексу лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і систему, що постійно розвивається, зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу, вмінь оперувати лінгвістичними знаннями в професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії.

Як наголошують Н. Слюсаренко, М. Кульбацька, суб'єкт-суб'єктний підхід уможлиблює урівноважити позиції вчителя й учня, що виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних і виховних проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю управління. При цьому педагог у більшості випадків виконує лише роль координатора. Крім того, суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають

взаємний та плідний розвиток якостей особистості як учня, так і вчителя в процесі їхнього спілкування і спільної діяльності [12].

В «Енциклопедії освіти» поняття «суб'єкт-суб'єктні відносини» характеризується як «міжособистісна педагогічна взаємодія, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму й культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння й взаємоповаги в процесі спілкування і діяльності» [6, с. 883]. Наголошено, що «суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учителем і учнем є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості й різноплановості в здібностях, можливостях, інтересах, потребах» [6, с. 884].

Слід зазначити, що запорукою успішної інклюзії в навчанні дітей із особливими освітніми потребами є й командний підхід.

Ми погоджуємося з В. Пасічник та Т. Шестакевич [8], які стверджують, що успішність реалізації концепції інклюзивної освіти залежить від ефективної співпраці команди вчителів, медиків, психологів, методистів, батьків та учнів. Маючи спільну мету, вони співпрацюють командно задля досягнення більшого, ніж кожен із них здатен досягти, працюючи одноосібно. Автори зазначають, що рішення щодо методів роботи з учнем приймаються колегіально; члени команди спільно відповідають за результати її діяльності.

Співробітництво фахівців в інклюзивному закладі виступає важливою умовою реалізації диференційованого та індивідуального підходів, передбачає узгодження спільних дій у процесі оцінювання, складання індивідуальних навчальних планів, визначення адаптацій та модифікацій навчальних матеріалів, середовища [4, с. 162].

Оскільки діти з порушеннями розвитку мають багато специфічних потреб, важливо, щоб із дітьми працювала група фахівців різного профілю. Л. Коврігіна обґрунтовує це тим, що більшість педагогів загальноосвітніх шкіл не володіють знаннями в галузі корекційної педагогіки, не знають форм, методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Натомість у спеціальних навчальних закладах працюють фахівці, які мають глибокі знання, досвід роботи з дітьми з психофізичними вадами, знайомі з корекційно-розвитковими та спеціальними програмами навчання таких дітей, мають теоретичну та навчально-методичну базу роботи з «особливими» дітьми. Тому важливою буде співпраця спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладів, обмін досвідом і знаннями, спільний пошук ефективних інноваційних шляхів і методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [3, с. 203]. Крім того, до спільної роботи обов'язково залучаються й батьки дитини.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку.** Усе сказане вище дозволило дійти висновку про те, що методологічний концепт розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін розкриває взаємодію таких загальнонаукових та конкретно-наукових методологічних підходів до вивчення й розв'язання цієї проблеми в системі післядипломної освіти: системного, андрагогічного, гуманістичного, аксіологічного, акмеологічного, суб'єктного, компетентнісного, командного.

#### Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти / С.С.Вітвицька // Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу 23 січня 2012 р. м. Київ. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С.114-119.
2. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – № 13 (46). – 2009. – С. 9-15.
3. Коврігіна Л.М. Формування готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Л.М.Коврігіна // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29-30.09 2015 р. / уклад. О.Е.Жосан. – Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. – С. 200-205.
4. Колупаєва А.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / А.А.Колупаєва, Е.А. Данілавічюте, С.В. Литовченко. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. // В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

6. Кремень В. Енциклопедія освіти / В.Кремень; Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Ніколаєску І. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти / І.Ніколаєску // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2012. – № 5. – Ч. 1. – С. 245-251.
8. Пасічник В. В. Структурне моделювання процесів інклюзивного навчання осіб з особливими потребами / В. В. Пасічник, Т. В. Шестакевич. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://science.lp.edu.ua/sites/default/files/Papers/22\\_168.pdf](http://science.lp.edu.ua/sites/default/files/Papers/22_168.pdf)
9. Протасова Н.Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : навч.-метод. посіб. / Н. Г. Протасова. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.
10. Садовский В.Н. Основания общей теории систем / В.Н.Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
11. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія / О.М.Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
12. Слюсаренко Н. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу / Н.Слюсаренко, М.Кульбацька. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33\\_1\\_2015/25.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/25.pdf)
13. Смирнова М.Є. Андрагогічні основи навчання педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації / М.Є.Смирнова. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp11/1/Smirnova.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Smirnova.pdf)

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017 р.

#### **KAZACHINER O.**

Kharkiv academy of postgraduate education, Ukraine

#### **METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCHING THE PROBLEM OF PHILOLOGY TEACHERS' INCLUSIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION**

The methodological concept of philological disciplines teachers' inclusive competence development in the system of postgraduate education is considered.

Understanding of the essence of philological disciplines teachers' inclusive competence development is determined by the main approaches to its research, which include: systemic, humane, andragogical, axiological, subject, team, acmeological and competence.

The systemic approach allows to consider philological disciplines teachers' inclusive competence development on the principles of unity of theory and practice, integrity and interconnection of its components. The andragogic approach is characterized as a new paradigm in the system of postgraduate education that recognizes its needs and is able to satisfy them in their work. The main features of humane reorientation of education are universality, integrity, creativity, and the needs of society in the training a teacher-translator, who, knowing the fundamentals of philological science, skillfully designs it on the student's paradigm. The acmeological approach to education is aimed at self-improvement of the person in the educational environment, on his / her self-development, on the progress of the adult person from one peak to another. The professional competence of philological disciplines teacher is the formation a system of knowledge and skills, philological and pedagogical abilities, value orientations, integrative indicators of the culture of speech, communication style necessary for qualitative performance of pedagogical activity. The subject approach allows to balance the positions of the teacher and the student, which is expressed in the joint discussion of the actual educational and educational problems, the use a democratic style of management by a teacher. The key to successful inclusion in the teaching of children with special educational needs is the team approach, which is to establish an effective team of teachers, physicians, psychologists, methodologists, parents and students.

**Keywords:** *teachers' inclusive competence development, philology teacher, methodology approaches, systemic approach, andragogical approach, humane approach, axiological approach, acmeological approach, subject approach, competence approach, team approach*



УДК 378.4

**ВАСИЛЬ КАРИЧКОВСЬКИЙ**

Інститут екології економіки і права, м. Київ

**ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ**

У статті обґрунтовується актуальність реформування вищої аграрної освіти в Україні, акцентуються суперечності, що лежать в основі наукового пошуку шляхів підвищення ефективності вищої аграрної освіти на пострадянському просторі. На основі огляду науково-педагогічної літератури здійснено теоретичний аналіз актуальних проблем профорієнтації та працевлаштування випускників аграрних вишів у Російській Федерації. Зокрема, означено проблему невідповідності між теоретичними знаннями та практичними навичками, окреслено одну з основних проблем сільського господарства – нестачу кваліфікованих фахівців, схарактеризовано головні напрями агропрофорієнтаційних процесів на основі синергетичного підходу, значну увагу зосереджено на працевлаштуванні випускників та співпраці роботодавців з вищими навчальними закладами.

***Ключові слова:** країни пострадянського простору, Російська Федерація, аграрна галузь, вищий навчальний заклад, випускник, агропрофорієнтаційний процес, синергетичний підхід, роботодавець.*

**Актуальність проблеми.** Успішне виконання аграрними вишами своєї суспільної місії було і є необхідною, але не достатньою умовою задоволення кадрових потреб агропромислового комплексу. Оптимальність пропорцій забезпечення конкретних організацій і регіонів кваліфікованими кадрами, мотивування праці, підвищення кваліфікації працівників, їхнє кар'єрне зростання і багато іншого визначає ефективність використання людських ресурсів. Проте саме вищі аграрні навчальні заклади як рушії прогресивних тенденцій у галузі бачаться сьогодні потужним джерелом позитивних зрушень.

В умовах динамічного розвитку сільськогосподарського виробництва і зростаючих вимог до підготовки фахівців у всьому світі відбувається реформування аграрної освіти. Для успішного її розвитку в Україні певну вагу становить аналіз проблем, що виникають у країнах пострадянського простору, зокрема, в Російській Федерації, де простежується низка рудиментарних і посткризових явищ, яких аграрна освіта сьогодні повинна позбавитися, і зокрема – при вирішенні проблем профорієнтації і працевлаштування, як таких, що має дуже важливе значення і для галузі, і для долі людини, яка обирає відповідну професію.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми професійної підготовки майбутніх працівників аграрної сфери обрали предметом свого дослідження А.В. Антонець, Ю.М. Атаманчук, В.Є. Берека, О.М. Капітанець, Н.І. Кожемякіна, В.І. Свистун, І.М. Шупта та ін. Вчені відзначають, що саме від рівня підготовки фахівців залежить подальший розвиток цієї галузі, і прагнуть віднайти найбільш успішні в умовах сьогодення шляхи до вирішення цього завдання.

Організація сільськогосподарської освіти за кордоном знайшла відображення у працях Н.В. Абашкіної, О. В. Воцевської, С.Г. Заскалети, Ю.О. Соколович-Алтуної, Т.І. Туркот та ін., де значною мірою прогнозується інтеграція освітніх набуток високорозвинених країн у наш освітній простір. Це є сьогодні надважливим. Як стверджують вітчизняні науковці О.В. Скидан, С.А. Самойленко та С.В. Дубінченко, «діюча в Україні система аграрної освіти наразі зберігає надто багато ознак радянської моделі освіти і радикальним чином не відповідає реаліям сьогодення. Подальше збереження такої ситуації є загрозливим і може призвести до повної стагнації системи аграрної освіти в державі, втрати її потенціалу» [7, с. 198]. Водночас, не можна не враховувати специфічної генези згаданої ситуації, тому, прагнучи впровадити досвід передових країн світу, варто брати до уваги також і проблеми, які беруть свій початок від радянської системи вищої освіти. Чи не найяскравіше помітні вони сьогодні при розгляді ускладнень, що виникають на рубежі між сформованими цією системою тенденціями і викликами сучасності. Цим зумовлений наш інтерес до найбільш обговорюваних аспектів реформування вищої аграрної освіти в країнах пострадянського простору.

**Мета** статті полягає у теоретичному аналізі наукових пошуків щодо шляхів підвищення ефективності вищої аграрної освіти на пострадянському просторі, зокрема – у Російській Федерації, де ця проблема є досить відчутною.

**Виклад основного матеріалу.** Як відзначає відомий філософ освіти В. Огнев'юк, для вищої освіти в незалежній Україні характерна низка суперечностей, «що значною мірою зумовлено особливостями пострадянського перехідного періоду». Найбільш універсальними серед названих вченим, що торкнулися, насамперед, країн європейської частини колишнього Радянського Союзу, бачаться суперечності, пов'язані з наявністю радянських стереотипів і моделей функціонування навчальних закладів у закритому суспільстві та їх невідповідністю новим суспільно-економічним, політичним і культурним реаліям; змінами в ціннісних орієнтаціях суспільства і цінностях, що мають підтримуватися переважною більшістю його членів та реально наявною ціннісною невизначеністю; переходом до ринкової економіки і застарілим менеджментом у сфері вищої освіти; реальними потребами в ресурсах розвитку та обмеженими можливостями держави, а також «потребою переходу до нової якості вищої освіти та технологічною відсталістю університетів; ідеєю елітності вищої освіти та її масовістю; ... приходом нового покоління студентів, яке виросло в умовах хоч і не зрілої, але демократії, та авторитаризмом, що властивий значній частині професорсько-викладацького складу» тощо [6]. Боротьба з ними визначає напрями реформування вищої освіти.

Злам стереотипів у підходах до вищої освіти, безумовно, торкнувся і російських вишів, у тім числі – й аграрних. У дослідженнях російських науковців професіонали XXI ст. постають як фахівці широкого профілю, для яких не існує поділу між гуманітарними і природничими знаннями, промисловими і сільськогосподарськими науками, між суміжними і, навпаки, зовсім не суміжними дисциплінами [4]. Важливим завданням системи вищої професійної освіти визнається формування умінь і навичок, що сприяють якісній підготовці фахівця не тільки в стінах вишу, а й за його межами, - в процесі всієї його професійної трудової діяльності [8, с. 1]. Наголошується, що успішна професійна підготовка людини повинна мати своїм результатом її успішне працевлаштування. Водночас, при розгляді проблем професійної освіти безумовно враховується, що в сучасному світі не можна підготувати людину до праці раз і назавжди. Здатність до перенавчання і мобільність визнані найважливішими якостями фахівців у будь-якому віці, і ця обставина постає важливим чинником при розробці критеріїв ефективності працевлаштування випускників [9, с. 14].

Вчені визнають, що на сучасному ринку праці велике значення має креативність працівника, його вміння вирішувати поточні проблеми нестандартно і ефективно, лояльність до керівництва, лідерські якості, здібності до комунікації. Як негативний момент, підкреслюється, що часом значення цих якостей перебільшується роботодавцем і вимоги до них стають вищими за риси ділової компетенції працівника, тобто здатності добре і професійно виконувати свою роботу [2, с. 35]. Почасти, це теж проблема сучасної освіти: зокрема, вона повинна акцентувати увагу на формуванні у майбутніх менеджерів здатності здійснювати різнобічно обґрунтовану, об'єктивну кадрову політику, що, в свою чергу, поліпшить взаєморозуміння між вишем і роботодавцем для загальної користі обох. Це, дійсно, важлива, але далеко не єдина проблема, яка стоїть нині перед аграрною освітою.

Як стверджує Р. Цидипов, сьогодні в РФ гостро не вистачає кваліфікованого персоналу – працівників сільського господарства з вищою освітою. Вчений наголошує, що державі потрібно робити акцент на новому поколінні випускників сільськогосподарських вищих навчальних закладів і одночасно вирішувати досить болюче питання: як їх утримати в галузі [10, с. 184]. Адже відсталість, депресивність багатьох сільськогосподарських регіонів цьому аж ніяк не сприяє.

Які ж кроки, на думку дослідників, повинні зробити навчальні заклади, що готують кадри для села, аби наблизитися до тих вимог, які ставить сучасність перед фахівцями сільськогосподарського виробництва?

На етапі вибору молодою людиною професії і навіть у період професійного навчання важливими є завдання професійної орієнтації, що сьогодні повинна істотно оновитися за змістом і формою.

Значну надію покладають науковці на застосування при орієнтації молоді на сільськогосподарські професії синергетичного підходу. З цієї точки зору, зазначають А.І. Латишева, Ж.А. Упілкова та А.І. Разумов, загальний напрямок агропрофорієнтаційних процесів – це самозбереження індивіда, підтримка структурної стійкості. Важливим є те, що випускник повинен робити і наскільки добре, кінцеві результати в сфері праці – це точки, які потрібні для нового синергетичного впливу. Засоби синергетики як модель самоорганізації несуть нові можливості стратегії і стилістики мислення, що дають нетрадиційні підходи до багатьох проблем. Навчитися мислити синергетично – значить навчитися мислити нелінійно, альтернативно [5, с. 8].

Новий підхід розглядається дослідниками як ефективна орієнтація в пізнавальній та практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні та управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Стосовно умов агропрофорієнтації – це особистість майбутнього фахівця і оточуюче його середовище. Синергетичний підхід дозволяє розглядати агропрофорієнтаційний процес, виховну діяльність значною мірою самоорганізовано, тобто, такою, що не базується на прямих причинно-наслідкових залежностях, а відбувається неоднозначно; як процес, зумовлений безліччю внутрішніх і зовнішніх факторів. На думку вчених, засоби синергетики одночасно дають напрямок пошуку застосування сучасних інформаційних технологій і традиційних сільських цінностей в роботі з профорієнтації. Застосування інформаційних технологій з новим підходом дає можливість істотно змінити на краще зміст процесу і сприяє формуванню інформаційної компетентності випускників [5, с. 10].

Підготовка фахівців для села є багаторівневою системою, що включає складні взаємодії організаційних, управлінських, соціотехнічних виховних підсистем. Удосконалення агропрофорієнтаційних процесів засобами синергетики в практиці агроосвіти та профорієнтації покликане сприяти усуненню їхніх недоліків щодо:

- поінформованості майбутнього фахівця про професії та ринок праці;
- визначення критеріїв і показників соціально-професійного самовизначення;
- формування профорієнтаційних компетенцій;
- здійснення усвідомленого професійного вибору на основі розуміння професійних уподобань, інтересів, а також потреб ринку праці.

Таким чином, на застосування метадіяльних принципів і синергетичних засобів у агропрофорієнтаційному процесі покладається надія як на такі, що створюють реальну можливість переходу від традиційної діагностичної моделі профорієнтації (виявлення відповідності професії окремої особистості) до випереджаючої моделі профорієнтаційної роботи (орієнтованої на розвиток активності, відповідальності особистості, формування профорієнтаційних компетенцій, які є основою для професійних компетенцій) [5, с. 14]. Її впровадження покликане істотно підвищити ефективність функціонування аграрних вишів.

Система вищої аграрної освіти Міністерства сільського господарства Російської Федерації включає 55 вишів, де за програмами вищої професійної освіти навчаються близько 350 тис. студентів, значна частина яких зарахована на заочну форму навчання. Підготовка кадрів з вищою професійною освітою здійснюється за 122 спеціальностями та 70 напрямками бакалавріату та магістратури [7, с. 9]. Міністерства (включаючи Міністерство сільського господарства РФ), що мають мережу підвідомчих профільних навчальних закладів, використовують показники працевлаштування як основні в оцінці діяльності вишів, оскільки підвідомчі виші беруть участь у реалізації функцій даних органів виконавчої влади. За слушним твердженням А. Фанненштіль, державна освітня установа має право на існування і виправдовує свою назву, якщо вона виконує деяку іманентну державі функцію – задоволення суспільних освітніх потреб, що не підлягають реалізації на умовах приватного інтересу [9, с. 12].

Освітній заклад, підвідомчий федеральному органу виконавчої влади, який здійснює розробку державної політики та нормативно-правове регулювання в сфері агропромислового комплексу, вважається таким, що успішно виконує свою місію, за наступних умов:

- 1) склад та зміст освітніх програм відповідає сфері компетенції державного засновника;
- 2) якість підготовки випускників відповідає вимогам Федеральних державних освітніх стандартів;
- 3) випускники займають робочі місця, відповідні отриманій освіті за рівнем кваліфікації і професійної спеціалізації;
- 4) організації-роботодавці є резидентами Російської Федерації (інакше відбувається «відтік мізків» – платники податків оплачують підготовку фахівців для економіки інших країн) [9, с. 12].

Місце роботодавця в освітньому процесі науковці позиціонують наступним чином: це участь у експертизі освітніх програм, виділення професійних компетенцій, формування освітніх програм на основі компетентнісного підходу, створення умов для відпрацювання професійних компетенцій на сучасному обладнанні, участь в оцінці якості підготовки фахівців та атестації працівників. Вочевидь, необхідними для цього є такі заходи, як розробка плану спільних заходів, положення про соціальне партнерство, укладення довгострокових договорів про співпрацю в галузі організації якісної професійної освіти, визначення компетенції випускника-фахівця, проведення експертизи змісту освітніх програм, визначення змісту навчальних, виробничих, переддипломних практик, оновлення програм навчальних дисциплін [10, с. 184]. Крім того, високий відсоток працевлаштування випускників навчальних закладів з роботодавцями дає тісна співпраця між ними під час проходження навчальних та виробничих практик.

Для подальшого вдосконалення взаємодії між навчальними закладами та роботодавцями по ряду напрямків з метою орієнтування на перспективний розвиток сільськогосподарської галузі науковці вважають необхідним здійснювати:

- визначення прогностичних показників потреб у фахівцях і раціональної структури їх підготовки;
  - вивчення мотиваційних вподобань молоді;
  - посилення профорієнтаційної роботи з майбутніми фахівцями;
  - формування роботодавцями портфеля замовлень і укладання договорів на підготовку кадрів за професіями та спеціальностями;
  - використання баз господарств для проведення виробничої практики студентів;
  - проведення науково-практичних конференцій та навчальних семінарів;
  - конкурси професійної майстерності фахівців господарства та студентів [11, с. 253].
- Робота з соціальними партнерами на сьогодні передбачає, зокрема, такі напрями:
- відкриття нових спеціальностей і спеціалізацій відповідно до вимог ринку праці;
  - зміцнення матеріальної бази навчального закладу;
  - юридичне закріплення відносин між господарствами і вишами, між роботодавцем і студентом шляхом укладення довгострокових договорів (на весь період навчання, з подальшим працевлаштуванням та забезпеченням соціальних потреб молодого фахівця).

Водночас, зростає тенденція щодо поєднання в процесі працевлаштування зовнішнього запиту і особистої ініціативи. Так, до етапів працевлаштування випускників К. Азізова вважає за належне віднести:

- вивчення поточних потреб підприємств у фахівцях;
- складання опитувальних листів по випускних групах, куди вносяться відомості про можливості самостійного працевлаштування;
- організацію зустрічей майбутніх випускників з роботодавцями з індивідуальним розподілом молодих фахівців [1, с. 254].

А. Крецан та Н. Касаткіна, розглядаючи проблеми працевлаштування випускників аграрних вишів, обґрунтовують думку, що роль координатора у взаємодії навчальних закладів і роботодавців (сільгоспідприємств, фермерських господарств) повинні взяти на себе громадські об'єднання – асоціації фермерських господарств, сільських товаровиробників та ін. Обговорюючи в своїх професійних спільнотах проблеми розвитку своєї галузі, вони зможуть виступати в ролі замовника на ті чи інші групи фахівців, програми навчання, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

Навчальні заклади повинні взяти на себе місію методичного, наукового супроводу своїх випускників, консультаційного центру для всіх сільгоспвиробників регіону [3, с. 98].

Аналізуючи ситуацію забезпечення агропромислового комплексу РФ фахівцями з вищою освітою, О. Якімова відносить до стратегічних завдань формування його трудового потенціалу, поруч зі створенням і вдосконаленням системи безперервної освіти, також і розширення й активізацію підготовки нового покоління менеджерів, здатних забезпечити функціонування ринкової економіки за допомогою нових методів і засобів управління [12, с. 835].

Щодо останнього, то, як зазначають Н.В. Цугленок, В.В. Матюшев та В.С. Паркаль, формування кадрового потенціалу менеджерів всіх рівнів нині необхідне для підвищення ефективності агропромислового виробництва з використанням новітніх світових технологій та процесів і передбачає вирішення низки довгострокових і короткострокових завдань, пов'язаних з удосконаленням системи навчання, професійної підготовки, посилення державної підтримки кадрового забезпечення, спрямованих на :

- зміцнення навчальної та матеріальної бази сільськогосподарських вищих навчальних закладів;
- створення дієвої системи відбору перспективних фахівців для зарахування до кадрового резерву;
- створення системи сільськогосподарського консультування оцінки керівників і спеціалістів АПК на основі професійних стандартів з формуванням банку даних про висококваліфіковані кадри;
- зміцнення служби управління персоналом в органах управління сільськогосподарським виробництвом в муніципальних закладах і підприємствах АПК [11, с. 219].

**Висновки.** Таким чином, удосконалення вищої аграрної освіти у країнах пострадянського простору розглядається нами як вагоме завдання, що спричиняє активний і різноплановий науковий пошук. Зокрема, аналіз науково-педагогічних джерел показав, що проблема ефективного функціонування аграрних вишів у Російській Федерації стоїть на сьогодні досить гостро, проявляючись не лише у питаннях підготовки фахівця, а й його зацікавленості щодо подальшої роботи за фахом. Найбільш обговорюваними у цій сфері бачаться питання, пов'язані з оновленням підходів до професійної орієнтації

майбутніх фахівців сільськогосподарського виробництва та усунення дистанції між теоретичною підготовкою студентів і реальними запитами аграрної галузі, постійне оновлення яких вимагає інноваційних кроків від освіти і розробки дієвих механізмів для розширення її можливостей. **Напрямом подальших досліджень** бачимо аналіз актуальних проблем вищої аграрної освіти в інших країнах пострадянського простору та шляхів їхнього вирішення, що розробляються науковцями цих країн.

#### Список використаних джерел

1. Азизова К. Х. Усиление взаимосвязи сельскохозяйственных вузов и работодателей / К. Х. Азизова // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – 2010. – №3. – С.252-255.
2. Бейзеров В. А. Основные тенденции развития систем высшего образования в начале XXI века / В.А. Байзеров // Экономика образования. 2014. – №2. – С.31-37
3. Крецан А.И. Подготовка студентов сельскохозяйственного вуза к условиям будущей профессиональной деятельности в регионе / А.И. Крецан, Н.Э. Касаткина // Вестник КемГУ. – 2013. – №3 (55). – С. 96-99.
4. Латышева А.И. Гуманизация образовательного процесса как одно из условий профессиональной подготовки современного специалиста для села / А.И. Латышева, Е.В. Иванова, А.И. Разумов // Концепт, – 2012. – №1. – С.31-38 .
5. Латышева А.И. Совершенствование агропрофорориентационных процессов средствами синергетики / А.И. Латышева, Ж.А. Упилкова, А.И. Разумов // Концепт. – 2015. – №5. –С. 146-150.
6. Огнев'юк В. Університетська освіта України в контексті перспектив європейської інтеграції / В. Огнев'юк // Віче. – 2010. – №20. – [Ел. ресурс]. – Реж. доступу <http://veche.kiev.ua/journal/2240/>
7. Скидан О. Проблеми та перспективи розвитку системи аграрної освіти в Україні на інноваційній основі / О. Скидан, К. Самойленко, С. Дубінченко // Вісник Житомирського національного агроекологічного університету. - 2014. - № 2(1). - С. 198-207.
8. Тетерева А.М. Организационно-деятельностная игра как метод мониторинга подготовки менеджеров / А.М. Тетерева, Е.А. Асташова, Ю.Н. Ревякина // Концепт, 2014. – №22. – С. 46-50.
9. Фанненштиль А.А. Критерии эффективности трудоустройства выпускников аграрных вузов / А.А. Фанненштиль // Вестник АГАУ. – 2009. – №10.– С. 5-14.
10. Цыдыпов Р.Ц. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов сельского хозяйства / Р.Ц. Цыдыпов // Вестник БГУ. – 2013. – №15. – С.183-185.
11. Цугленок Н. В. Стратегическое развитие дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров в ФГОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет» / Н.В. Цугленок, В.В. Матюшев, В.С. Паркаль // Вестник КрасГАУ. – 2010. – №11. – С. 218-224.
12. Якимова О. Ю. Подготовка специалистов сельского хозяйства в области информационных технологий / О.О. Якимова // Интеграция образования. – 2006. – №4. –С. 82-85.

Стаття надійшла до редакції 22.06.2017 р.

#### KARYCHKOVSKIY V.

Institute of Ecology Economy and Law, Kyiv, Ukraine

#### THE PROBLEMS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATION IN THE POST-SOVIET STATES

The job market is changing at a more rapid speed than ever, influenced by developing industries and business models. Today's job markets and in-demand skills will look significantly different. The importance of implanting employability as a serious value and attitude throughout the higher education segment has never been stronger. Graduate employability means that higher education alumni developed the capacity to get work. Moreover, employability means that institutions and employers have supported the student knowledge, skills, qualities, philosophical outlook and individuality that graduates need to be successful in the labor force. In the article, on the basis of the review of scientific and educational literature, a theoretical analysis of the processes of vocational guidance and employment of graduates of agricultural universities in the Russian Federation was carried out. In particular, the problem of the discrepancy between theoretical knowledge and practical skills was noted, one of the main problems of agriculture - the lack of qualified specialists was identified, the main directions of agro-professional orientation processes were revealed on the basis of the synergetic approach, considerable attention was focused on the employment of graduates and cooperation of employers with higher educational

institutions both on issues of employment, and traineeships. Successful implementation of the agrarian universities of its public mission was and is a necessary, but not sufficient condition for satisfying the personnel needs of the agribusiness. The optimality of the proportions of providing specific organizations and regions with skilled personnel, motivation of work, professional development of workers, their career growth and much more determines the efficiency of the use of human resources.

In the modern world, the ability to retrain and mobility has already been recognized as the most important qualities of professionals of any age, and this circumstance should be taken into account when developing the criteria for the employment of graduates.

**Keywords:** Russian Federation, agrarian branch, higher educational institution, graduate, agro-professional orientation process, synergetic approach, employer.

УДК 378

**ВАЛЕНТИН КОБЕЦЬ**

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

## **ДЖЕРЕЛА НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглянуто сутність поняття «готовність до професійної діяльності» та підходи до вивчення цієї проблеми різними авторами. Запропоновано використовувати поняття «самоефективність» як самооцінну характеристику готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності. Розкрито зміст цього поняття, введеного А. Бандурою. Виділені фактори, що є джерелами навчання, за допомогою яких можна формувати і розвивати самоефективність, а отже, бажані для використання при формуванні готовності до професійної діяльності.

**Ключові слова:** готовність до професійної діяльності, формування, самоефективність, досвід, переконання, поведінка, емоції, самооцінка

**Постановка проблеми** Необхідність вдосконалення системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням сучасності, що передбачає наявність позитивних умов для становлення і формування студента як майбутнього фахівця та його особистісну самореалізацію в професійній діяльності. Для вирішення цієї проблеми необхідна підготовка фахівців, які володіють базовими знаннями та вміннями, здатні їх використовувати в складних, мінливих ситуаціях, мають високу професійну самосвідомість, необхідні для успішної роботи особистісні якості і властивості, комунікативну компетентність, володіють навичками саморозвитку і самовдосконалення.

У зв'язку з цим вивчення проблеми формування готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності є надзвичайно актуальним. У сучасній психологічній і педагогічній науці накопичено досить великий теоретичний і практичний матеріал щодо вирішення цієї проблеми в різних видах діяльності. Сформульовано велику кількість визначень готовності (її зміст, структура, основні параметри готовності студента та умови, які впливають на динаміку та стійкість її прояви, вивчено рівні готовності).

**Аналіз психолого-педагогічної літератури** з проблеми формування готовності майбутніх менеджерів дозволяє погодитися з авторами, які характеризують готовність, по-перше, як категорію теорії діяльності, яка вказує на функціональні особливості майбутньої професії та вимоги, які вона висуває до фахівця; по-друге, як категорію професійно-особистісного розвитку, забезпечує наявність необхідних якостей для успішного оволодіння діяльністю, які є психологічною основою прояву компетентності та формування професіоналізму; у третій, як категорію професійної освіти, що виражає мету, сукупний результат і якість професійної підготовки.

Формування готовності до професійної діяльності під час навчання у виші особливо актуально для майбутніх менеджерів, що обумовлено змінами в системі і методах управління в усьому світі, в Україні, яка має євроінтеграційну орієнтацію, і в країнах СНД, де відбувається складний процес становлення і розвитку ринкової економіки. Ця проблема розглядалася в роботах О. Ю. Айрапетової, Д. М. Корнеєва, В. Ю. Могилевської, І. В. Резанович, А. М. Топузової, Л. М. Феофанової та ін. Питання формування

готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності висвітлювалися в наукових дослідженнях Д. П. Алімасової, Н. С. Аулової, М. В. Зруш, Н. О. Кисельової та ін. Проте, незважаючи на актуальність проблеми, вона на сьогодні не може вважатися достатньо вивченою, зокрема, з урахуванням мінливих умов сьогодення.

**Метою** статті є узагальнення та систематизація матеріалів проведених досліджень з цієї проблеми, як в Україні, так і за кордоном, а також теоретичне обґрунтування результатів, отриманих автором, для розширення наукових знань про досліджуваний предмет, інтеграції розрізаних уявлень в єдину систему.

**Виклад основного матеріалу.** У працях багатьох вчених готовність до діяльності визначається як цілісне психологічне утворення, в якому інтегровані знання та вміння особистості засвоюються відповідно виду діяльності, що вона виконує. На думку Б. Г. Ананьєва, особистість не може обмежуватись характеристиками майстерності, продуктивності праці, її якості проявляються в той момент, коли виконується відповідна діяльність. Важливим при оцінці рівня підготовки він вважає визначення внутрішніх сил особистості, необхідних для успішної професійної діяльності в майбутньому [1]. Однак, механізм такої оцінки в науковій літературі не подано.

У зв'язку з цим викликає інтерес поняття самоефективності, введене А. Бандурою, яке передбачає усвідомлену здатність людини справлятися зі специфічними і складними ситуаціями і впливати на ефективність діяльності і функціонування особистості в цілому. Він розглядає самоефективність як важливий когнітивний фактор, що впливає на поведінку людини і його результати за допомогою когнітивних, мотиваційних, афективних, селективних і фізіологічних процесів [7]. А. Бандура також переконаний, що самоефективність можна розвивати як природним чином в ході життя та накопичення людиною досвіду успішних дій або спостереження за успіхом інших, так і шляхом спеціально організованого психологічного навчання або поведінкової психотерапії [2]. Ґрунтуючись на цьому, ми робимо висновок про те, що самоефективність в конкретній сфері діяльності (навчальній чи професійній) як комплексна характеристика професійно-особистісного розвитку людини повинна отримати свій подальший розвиток в процесі навчання у виші. При цьому її можна розглядати як комплексну оцінку стану готовності майбутніх менеджерів до різних аспектів професійної діяльності або як його самооцінку характеристику.

Дослідниками даного феномену самоефективності були виділені фактори, які є джерелами навчання, за допомогою яких можна формувати і розвивати самоефективність:

1) Вибудовування своєї поведінки на основі минулого досвіду успіху і невдач (переконавання формуються під впливом переживання власних успіхів у діяльності, які сприяють зміцненню віри в свої сили і більш енергійної поведінки);

2) Непрямий досвід (спостереження за іншими людьми, що досягають успіху в тій діяльності, у якій діятиме суб'єкт, посилює його впевненість у своїх силах і очікуваному успіху).

3) Вербальні переконавання та підтримка з боку оточуючих (породжують надію у індивіда на те, що він зможе добре виконати справу, але лише тоді, коли зовнішнє вербальне заохочення враховує його реальні здібності і можливості);

4) Система саморегуляції людини (усвідомлення мети діяльності, стратегії і тактики її досягнення, забезпечення необхідних умов для її виконання, здійснення програми дій, оцінка результатів та корекція способів досягнення результату).

5) Емоційний спокій («сигналізує» про те, що все йде нормально. При цьому переживання емоційних і фізіологічних станів викликає приємне збудження, впевненість у собі) [2].

Розглянемо їх докладніше.

1. Вибудовування своєї поведінки на основі безпосереднього і непрямого досвіду, здобутого в процесі навчання.

Найважливішим джерелом навчання людини є особистий позитивний досвід його безпосередньої діяльності, або спогади про те, що йому доводилося робити в минулому. Однак цей процес відбувається не тільки тоді, коли наш досвід є прямим і безпосереднім. Фактично навчання часто відбувається і шляхом спостереження за поведінкою інших людей, його наслідків. Хоча і не настільки дієвий, як попередній фактор, непрямий досвід також може вселити в людину впевненість у тому, що він може успішно впоратися з подібною діяльністю. Здатність навчатися шляхом спостереження дає людям можливість засвоювати складну, комплексну поведінку, без вивчення її методом власних проб і помилок. Засвоєння поведінки через спостереження є життєво важливим як для формування, так і для розвитку готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

У процесі навчання у виші відбувається осмислення нової інформації, що надходить у наш мозок, і формуються знання, накопичені людством протягом тисячоліть його існування. Шляхом читання книг,

навчання, людина отримує знання про навколишній світ і про різні аспекти майбутньої професійної діяльності, а також вивчає досвід інших людей шляхом безпосереднього або опосередкованого спілкування з ними. Всі ці знання надходять в нейронну систему людини. Цей вторинний досвід, який записується в головному мозку, стає його власним.

Люди формують когнітивний образ певної поведінкової реакції через спостереження поведінки моделі, і далі ця закодована інформація, що зберігається в довготривалій пам'яті, служить орієнтиром в їх діях. Спостереження за успішною поведінкою може бути найсильнішим стимулом до уваги, збереження, моделювання і надалі вибудовування такої ж поведінки.

## 2. Моделювання отриманої інформації.

Інформація, що передана шляхом моделювання, сприяє збільшенню об'єму знань і умінь. Модель – це спрощений опис складного явища або процесу, який, зазвичай, являє собою його мініатюрну версію або репрезентацію. Це поняття позначає опис або аналогію, що використовується людиною для того, щоб полегшити візуалізацію чого-небудь, що недоступне безпосередньому спостереженню.

Моделювання поведінки включає в себе спостереження і опис ефективних механізмів, що лежать в основі здобутків будь-якого роду. При цьому складна подія або серія подій розбиваються на менші частини, що дозволяють тим або іншим способом відтворити вхідний об'єкт. Метою є встановлення найбільш значущих елементів мислення і дій, необхідних для того, щоб досягти певного результату або реакції.

Люди отримують відомості про набуття соціальних, професійних навичок, слідуючи часто за письмовими інструкціями і посібниками, що описують, як слід себе вести в тій чи іншій ситуації. У зв'язку з цим досить широко застосовується вербальне моделювання, так як за допомогою слів можна виразити практично нескінченну безліч типів поведінки, які було б незручно або нереально моделювати, вдаючись лише до наочних прикладів.

Іншим джерелом соціального навчання є багате і різноманітне символічне моделювання. А. Бандура приділяв особливу увагу його величезній ролі у формуванні і поширенні нових форм поведінки і соціальних відносин. Використовуючи здатність до оперування символами, ми можемо вирішувати проблеми, не звертаючись до дійсного досвіду, передбачити ймовірні наслідки різних дій і відповідно змінювати нашу поведінку. За допомогою вербальних і образних репрезентацій людина аналізує досвід, моделює і зберігає його, що служить орієнтиром для майбутньої поведінки. Так моделювання досвіду впливає на навчання головним чином через його інформативну функцію.

## 3. Вербальне переконання

Ефективність діяльності також може бути досягнута або змінена через переконання людини в тому, що він володіє здібностями, необхідними для досягнення мети. Вербальне переконання – це поєднання його уявлень про свої можливості і здібності бути продуктивним при здійсненні майбутніх діяльності, спілкування, поведінки і впевненості в тому, що він спроможеться реалізувати себе в них і досягти очікуваного об'єктивного і суб'єктивного ефекту. За результатами проведених досліджень ті, хто вважає себе нездатними досягти успіху, більш схильні до уявлення в думках невдалого сценарію і зосереджуються на тому, що все буде погано. Впевненість у нездатності досягти успіху послаблює мотивацію і заважає вибудовувати поведінку. Навпаки люди, які вірять у свою здатність вирішити проблему, більш наполегливі в досягненні своїх цілей і не схильні вдаватися до самокритики.

Переконання, як такі, що наділяють нас силою, так і обмежуючі, тісно пов'язані з нашими очікуваннями. Очікування означає «передбачення» якої-небудь події чи результату, або високу ступінь впевненості їх звершення. Воно з'являється внаслідок припущення про те, що та чи інша поведінка приведе до певних результатів. Сила очікування значною мірою визначає вибір поведінки людини і справляє величезний вплив на його переконання.

Людські переконання і очікування, пов'язані з результатами і особистими можливостями, відіграють важливу роль у формуванні здатності досягти бажаного стану. Вони часто визначають кількість зусиль, які будуть витрачені в тій чи іншій ситуації, а також час їх дії. Очікування «самоефективності» пов'язані зі ступенем впевненості людини у власних силах або рівнем здатності навчатися або виконувати дії, необхідні для досягнення результату.

Обгрунтовані очікування позитивного результату здатні змусити людину докласти максимум зусиль в надії на досягнення бажаного стану. Очікувані наслідки, які сприймаються як негативні, навпаки, приведуть до зниження активності або появи апатії. Стійке передчуття успіху або поразки дає підстави для так званих «пророцтв, що самі виконуються». Очікування передбачуваних результатів поведінки є первинним джерелом мотивації.

Як показали результати досліджень, всі наші дії відповідають матриці переконань і є їх проявами [3]. Вони можуть спрацювати як позитивно, так і негативно. Для того щоб досягти успіху, необхідно



змінити обмежують переконання, перетворивши їх в надію на майбутнє, впевненість у своїх силах і відповідальність, а також почуття власної необхідності і значущості. Навіть найменші зміни на базовому рівні переконань призводять до змін у поведінці і результатах діяльності, що робить необхідним контроль своїх переконань та їх саморегуляцію.

#### 4. Система саморегуляції.

Влаштуваючи своє безпосереднє оточення, забезпечуючи когнітивну підтримку та усвідомлюючи наслідки своїх власних дій, люди здатні робити деякий вплив на свою поведінку. В результаті досліджень встановлено, що саморегулятивні спонукання підсилюють поведінку в основному через свою мотиваційну функцію. Тобто, стан самозадоволення від досягнення певних цілей, формує у людини мотив докладати все більше зусиль, необхідних для досягнення бажаного результату. Рівень мимовільної мотивації людини зазвичай пов'язаний з типом і характером спонукань і норм поведінки

Вчені виділяють три процеси, що є компонентами саморегуляції поведінки: процес самоспостереження, самооцінки і самоконтролю (самовідповіді).

Самоспостереження є джерелом набуття безпосереднього досвіду шляхом спостереження за своїми діями, вчинками, почуттями. Це метод самопізнання психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб'єктивного спостереження за проявами своєї свідомості. Воно спрямоване, по-перше, назовні, коли людина як би з боку спостерігає свою практичну діяльність, співвідносячи її результати зі своїми цілями й установленнями, а також з громадськими інтересами і цілями. По-друге, воно спрямоване всередину, у своє Я. При цьому самоспостереження постає як засіб пізнання людиною власної психіки, її індивідуальних особливостей, тобто свого внутрішнього світу [4, с. 64].

У психології цей процес називають рефлексією. Рефлексія – це здатність людини відображати свої власні стани, переживання, відносини, що допомагає не тільки усвідомити, але і при необхідності перебудувати їх, тобто керувати своїми особистісними цінностями. Рефлексивність означає можливість пережити, пропустити інформацію через свій внутрішній світ, оцінити.

Самооцінка – це судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Це вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є суб'єктивною і не може служити достатньою підставою для самокерованої поведінки. Вона буває адекватною (реальною, об'єктивною) або неадекватною, яка, в свою чергу, може бути заниженою або завищеною і обов'язково повинна перевірятися шляхом співставлення своєї поведінки та її результатів з об'єктивними обставинами та з оцінками інших людей [4, с. 65].

О. Г. Спіркін зазначав, що самооцінка – необхідна умова реалізації наступних двох важливих етапів самокерованої поведінки: самоконтролю та самовдосконалення [5].

Самоконтроль становить собою самокеровану поведінку. Це усвідомлена регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам і т.д. Самоконтроль є важливим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості. Викладачам необхідно наполегливо вчити студентів планувати і контролювати свої дії і співвідносити їх з такими, які вимагає майбутня професійна діяльність. Результатом самоспостереження, самооцінки і самоконтролю може бути самовдосконалення особистості.

Самовдосконалення особистості значною мірою пов'язано з удосконаленням психіки. Розрізняють три основних види формування психіки: стихійне, цілеспрямоване і самоформування. При цьому цілеспрямований вплив на психіку здійснюється за допомогою навчальної і виховної роботи. Воно являє собою взаємодію між суб'єктом, об'єктом і процесом пізнання. І тут роль вишу важко переоцінити. Потреба в самовдосконаленні виникає у навчальній діяльності, коли досягнутий певний рівень свідомості та самопізнання, вироблена здатність до самоаналізу і самооцінці, коли усвідомлюється необхідність відповідності особистих якостей поставленої перед собою мети і досягнення бажаного результату. Цей процес ефективний в тому випадку, коли спонукає студента працювати над собою самостійно і займатися самоосвітою і самовихованням (самоформування).

Самоосвіта – це процес самостійної роботи, який є невід'ємною частиною систематичного навчання у виші, сприяючи поглибленню, розширенню та більш активному засвоєнню знань. Основними засобами самоосвіти є самостійне вивчення літератури, здійснення самостійної роботи за заданою самим собі програмі. Одним із властивостей особистості, необхідних для самоосвіти, є самостійність, формування якої в процесі навчання є одним з основних завдань викладача.

Самовиховання – систематична і свідома діяльність людей, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних або шкідливих звичок. Способом самовиховання є управління своїми почуттями, думками, поведінкою.

#### 5. Емоційний стан

Всі процеси життєдіяльності людини викликають у нього те чи інше відношення або ті чи інші емоції. Особливо дієвим є зв'язок між емоціями людини і його власною діяльністю. Цей зв'язок взаємний: з одного боку, результат діяльності, пов'язаний із задоволенням якоїсь потреби, викликає ті або інші почуття, з іншого – почуття людини, її емоційний стан, впливають на досягнення бажаного результату. У зв'язку з цим процес діяльності може викликати позитивну або негативну емоцію чи почуття, пов'язане із задоволенням або незадоволенням. Вплив емоцій і почуттів на поведінку людини може бути дезорганізуючим або володіти стимулюючим, мобілізуючим впливом. Тому необхідними умовами успішності навчально-пізнавальної діяльності є сприятливий емоційний стан учнів.

«Сфера інтелектуального життя тісно зливається зі сферою моральною, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка неприємність» – писав В. О. Сухомлинський. Враховуючи це, основне завдання вчителя він убачав у тому, щоб постійно розвивати у дітей позитивне почуття задоволення вченням, щоб з того почуття виник і затвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися [6, с. 588]. Педагог повинен організувати навчально-виховний процес так, щоб, задовольняючи природні потреби учнів у пізнанні навколишнього світу, спілкуванні та самореалізації, можна було забезпечити отримання ними позитивних емоцій. Відчуття радості, успіху – стани, які супроводжуються почуттям самодостатності, психологічної комфортності, емоційної стабільності.

Цілеспрямовано створюючи сприятливі для цього ситуації, навчальний заклад закладає фундамент етичної і духовної стійкості особистості, здатної протистояти життєвим негараздам. Для цього треба спонукати учнів до активної діяльності, створювати педагогічні умови, які дадуть їм можливість отримати заряд позитивних емоцій, формувати у них переконання в тому, що вони вирішать поставлене завдання, що вони володіють необмеженими можливостями для особистісного зростання.

Однак отримання студентами навчальної інформації або формування системи поведінкових навичок в рамках безлічі навчальних дисциплін аж ніяк не гарантують оволодіння ними цілісної професійної діяльності. Щоб стати ефективним, випускнику вишу потрібно пройти тривалу адаптацію як професійно-предметну, так і соціальну. При цьому студенту треба зробити в своїй свідомості перехід від інформації до думки, а від неї – до дії і вчинку. Тільки в цьому випадку інформація стає осмисленим знанням. Інакше кажучи, щоб досягти стану готовності до професійної діяльності, інформація з самого початку повинна засвоюватися студентом в контексті його власної практичної діяльності і поведінки. Цьому значною мірою сприяє контекстне навчання, яке в подальшому стало предметом вивчення автора.

**Висновки.** Таким чином, аналіз витоків навчання дає можливість використовувати цю інформацію як рекомендації для формування готовності майбутніх фахівців у процесі підготовки до професійної діяльності. Він показує, що це повинно відбуватися в міру проходження усіх етапів підготовки у виші за умови поступового накопичення власного професійного досвіду, в першу чергу, шляхом включення до системи самостійної практичної діяльності. Для цього необхідні як природний розвиток і саморозвиток студентів, так і цілеспрямоване формування професійної готовності за допомогою створення в процесі навчання спеціальних психолого-педагогічних умов, розгляду яких присвячена подальша робота автора.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Грень Л. Н. Значение убеждений и усилий студентов в формировании мотивации достижения успеха / Л. Н. Грень // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. монографія. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2008. – № 7. – С.38-42.
4. Романовский А. Г. Педагогика успеха / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. – Х.:НТУ «ХПИ», 2012 – 371 с.
5. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М, 1972. – 478 с.
6. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори: у 5 т. Т. 2. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – 634 с.
7. Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // American Psychologist, 1989. – № 44. – Р. 1175-1184.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2017 р.

**КОБЕТС V.**

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Ukraine

### **SOURCES OF LEARNING IN THE PROCESS OF FORMING A READINESS OF FUTURE MANAGERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY**

The essence of the concept "readiness for professional activity" and the study of this problem by various scientists are considered in the article. At the same time, they emphasize an integrative nature of this concept and offer various components that characterize the quality of student preparation. The author proposes to use the concept of "self-efficacy" as a self-evaluating characteristic of the readiness of future managers for professional activity. The content of this concept introduced by A. Bandura is defined. It implies a conscious person's ability to cope with specific and challenging situations and have an impact on the effectiveness of the activity and the functioning of personality. He identified the factors which are sources of learning, through which it is possible to form and develop self-efficacy: 1) building person's behavior on the basis of past experience of success and failure (internal convictions are formed under an influence of getting experience of his own successes in activity which strengthen the self-belief and more vigorous behavior); 2) vicarious experience (observation of other people achieving success in the same activity as the subject, strengthens his self-confidence and confidence in the expected success); 3) verbal persuasion and support from others (inspire hope of the individual that he can do the job well, but only when external verbal encouragement takes into account his real abilities and capabilities); 4) the self-adjustment system of a person (consciousness of an aim of an activity, a strategy and tactics of achieving it, providing the necessary conditions for its implementation, realizing a program of action, evaluating of results and correcting the methods for achieving the result); 5) emotional calmness (it "signals" that everything is going fine to a person. Therewith experiencing emotional and physiological states causes a pleasant excitement, self-confidence).

Consequently, the author shows that these learning factors can be used in forming a readiness for professional activity of future managers. A contextual learning creates favorable conditions for this, which will be the subject of further consideration.

*Key words:* readiness for professional activity, formation, self-efficacy, experience, persuasion, behavior, emotions, self-evaluation.

УДК 378.4:314.151.3-054.73-057.875-044.332

**ЮРІЙ КРАЩЕНКО**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**ЮЛІЯ ОВЧИННИКОВА**

Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця

### **ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА**

---

Представлений проект присвячений проблемі адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування. Спираючись на результати дослідження, в якому взяли участь студенти-переселенці, переведені з інших навчальних закладів, виявлено, що максимально сприятливе поле для розвитку конструктивних стосунків між студентами-переселенцями та академічною громадою вищого навчального закладу створює система студентського самоврядування.

*Ключові слова:* внутрішньо переміщені особи, студенти-переселенці, адаптація, організаційно-педагогічні умови адаптації, середовище вищого навчального закладу, студентське самоврядування, орган студентського самоврядування.

**Постановка проблеми.** Відсутність належних умов для адаптації до університетського середовища студентами вищих навчальних закладів Донбасу, які виявили бажання продовжити навчання у вищих навчальних закладах інших регіонів України, – комплексна проблема, на вирішення якої спрямована реалізація проекту, що спирається на діяльність органів студентського самоврядування. Дотримуючись

принципів субсидіарності, соціальної справедливості, прозорості та неупередженості, взаємовідповідальності, взаємоповаги та взаємопорозуміння, органи студентського самоврядування мають значний потенціал у адаптації внутрішньо-переміщених осіб. Пріоритетними напрямками адаптації студентів-переселенців є відновлення соціального статусу студента, формування установок щодо пристосування до нових умов нормальної життєдіяльності, подолання психофізіологічних травм, стресового стану, соціальної апатії, втрати віри у майбутнє та позитивне сприйняття дійсності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми, виділення невіршених її частин.** Адаптація особистості до навчання у вищому навчальному закладі – складний, довготривалий, динамічний процес, обумовлений подоланням чисельних і різнопланових адаптаційних проблем. Пошуку шляхів, які забезпечують найбільш ефективну і швидку адаптацію, сьогодні приділяють значну увагу представники української та зарубіжної науки, зокрема, акцентують на змінах, що зазнає особистість у процесі адаптації до середовища вищого навчального закладу, формуванні у студентів «образу Я», ціннісних орієнтацій тощо [1; 2].

Адаптація внутрішньо переміщених осіб, сприяння якості освіти студентів-переселенців були в фокусі уваги ряду зарубіжних дослідників [3; 4; 5; 6; 7], проте проблема адаптації студентів-переселенців з числа внутрішньо переміщених осіб, враховуючи обставини, в яких опинилися українські студенти-переселенці, розкрита не достатньо.

З метою законодавчого врегулювання зазначеної проблеми Верховною Радою України прийнято Закони України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», Комплексна державна програма інтеграції, соціальної адаптації та захисту і реінтеграції внутрішньо переміщених осіб на 2015-2016 роки, низку актів Міністерства освіти і науки України, спрямованих на забезпечення прав на якісну освіту студентів-переселенців [8]. Проте чіткого державного механізму допомоги студентам-переселенцям в адаптації до нового середовища на сьогодні немає.

Було, однак, встановлено, що студентське самоврядування є ефективним засобом: створення виховного середовища вищого навчального закладу [9; 10; 11] і, як наслідок, може виступити дієвим засобом адаптації та реінтеграції внутрішньо переміщених осіб до освітнього середовища навчального закладу.

**Мета** статті – окреслити шляхи усунення виявлених суперечностей; між потребою в адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища та недостатнім рівнем підтримки студентів-переселенців у вищих навчальних закладах, між необхідністю реінтеграції внутрішньо переміщених осіб та недооцінкою можливостей студентського самоврядування у вирішенні цієї проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Успішна адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища можлива лише за умови встановлення дружніх доброзичливих стосунків з оточуючими студентами і викладачами та забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання. Максимально сприятливе поле для розвитку конструктивних стосунків між студентами-переселенцями та академічною громадою вищого навчального закладу створює система студентського самоврядування.

Підґрунтям розробленого з цією метою проекту стали результати попередніх досліджень історичних, науково-методичних та організаційних аспектів розвитку студентського самоврядування, обґрунтування умов реалізації виховного потенціалу системи студентського самоврядування та розробка Концепції розвитку студентського самоврядування в Україні [12; 13; 14].

З метою виявлення кола організаційно-педагогічних умов адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського життя у межах проекту проведено попереднє дослідження, у якому взяли участь 370 внутрішньопереміщених осіб з Донецької (65,31%) та Луганської областей (34,59%), причому 62 % студентів-переселенців є переведеними з інших навчальних закладів і 38 % – почали навчання з першого курсу, проте у іншому для них місті.

Під час індивідуальних інтерв'ю студенти зазначили, що потребують порад в організації навчання та побуту, психологічної підтримки, спілкування та позитивного ставлення, прояву інтересу до їхніх потреб і проблем з боку адміністрації, викладачів, одногрупників, студентського активу навчального закладу, проте розраховують переважно на близьких та родичів.

Виявлено, що у 35% опитаних існують організаційні проблеми: відсутності місць у рамках ліцензованого обсягу, неможливості отримання підручників, бюрократичні протиріччя щодо дозволів на складання іспитів, заліків та поточного контролю у межах ліквідації академічної різниці, перезарахування раніше складених предметів, виготовлення дублікатів студентських квитків та дипломів, забезпечення місцями в гуртожитках тощо.

Серед опитаних студентів 19 % зазначили, що студентське самоврядування певною мірою сприяло їхній адаптації завдяки спілкуванню та включенню в колективну діяльність навчального закладу. Проте залучитися до активної співпраці з органами студентського самоврядування навчального закладу виявили бажання лише 9% студентів, 16% – вбачають таку можливість. 75 % студентів не планують співпрацювати переважно через нецікавість, відсутність мотивації, брак часу (26 % студентів змушені працювати). Часто студенти зазначають, що їх не запрошували до студентського самоврядування, тому вони не бачать там свого місця, або вони не замислювалися, чи необхідна така взаємодія.

Отримані дані засвідчують, що студенти-переселенці потребують розуміння з боку одногрупників і викладачів, порад в організації навчання, побуту, прояву інтересу до їх потреб і проблем з боку адміністрації і викладачів, психологічної підтримки, потреб у спілкуванні.

Передумовою адаптації внутрішньо переміщених осіб є особистісно орієнтований підхід та комплекс психолого-педагогічної підтримки:

діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок, психічного стану і проблем в адаптації;

допомога в розвитку навчальних навичок і регуляції свого життєтворення;

психолого-педагогічна підтримка студентів-переселенців у подоланні соціокультурних труднощів життя і встановлення комфортних взаємовідносин з однокурсниками і викладачами;

консультування студентів-переселенців, що відчують проблеми в адаптації чи при розчаруванні в обраній спеціальності;

корекція самооцінки, відчуття соціального вакууму, професійного самовизначення при компромісному виборі студентів-переселенців.

Успішна адаптація внутрішньо переміщених осіб можлива лише за умови встановлення дружніх конструктивних взаємовідносин в університеті, що якнайкраще може забезпечити студентське самоврядування в розмаїтті своїх організаційних форм (студентська рада, студентський парламент, наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених, студентські гуртки, волонтерські центри тощо) та рівнів (групи, потоку, факультету/інституту, університету, гуртожитку) [16].

Спектр діяльності органів студентського самоврядування включає захист і представництво прав, інтересів студентів; підвищення якості освіти та популяризація науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців; проведення організаційних, культурно-дозвілєвих, спортивно-оздоровчих, благодійних та інших заходів; сприяння соціальному захисту студентів, їхньому тимчасовому та професійному працевлаштуванню; системний розвиток у майбутніх фахівців лідерських та комунікативних якостей у рамках молодіжного проекту «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» – дозволяє вважати, що студентське самоврядування володіє потужним потенціалом у адаптації студентів-переселенців до університетського середовища.

Соціальний ефект від реалізації розробленої технології психолого-педагогічної підтримки, котра включатиме тренінги позитивної взаємодії для студентів-переселенців, викладачів, представників органів студентського самоврядування (зміна негативних установок до переселенців, розвиток почуття власного достоїнства та вміння поважати інших; навчання способів виходу із конфліктних ситуацій, розвиток соціальної довіри, емпатії, співчуття тощо) значно перевищить витрати на її розробку та сприятиме утвердженню ідеалів гуманізму та добротворення, що відповідатиме європейському вектору устремління сучасного українського суспільства.

Отримані наукові та практико-зорієнтовані результати використано для адаптації студентів-переселенців в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка, Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара, Донецькому національному університеті імені Василя Стуса, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка. Розроблено рекомендації та технології психолого-педагогічної підтримки, що використовуються органами студентського самоврядування для становлення духовно-моральної цілісної особистості майбутнього фахівця [16].

Результати дослідження використовуються Радою з організації виховної діяльності та психологічною службою університету щодо розробки комплексу заходів, спрямованих на активізацію процесу адаптації студентів-переселенців в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Студенти-переселенці є активними учасниками волонтерського руху та входять до складу волонтерського центру «АКОРД» ПНПУ імені В. Г. Короленка. Волонтери центру активно співпрацюють з міською благодійною організацією «Світло надії» та службою соціальної допомоги самотнім і людям похилого віку. Студенти-волонтери допомагають у зборі речей першої необхідності,

закупівлі медикаментів та продуктів харчування тощо. З ініціативи волонтерів центру «АКОРД» систематично організуються заходи щодо допомоги бійцям із зони АТО (відвідування військових у шпиталі, придбання медикаментів, надання їм психологічної допомоги, придбання ультрафіолетових камер для зберігання медичного стерильного інструменту, бактерицидних опромінювачів для стерилізації перев'язувального матеріалу). В арсеналі форм волонтерської роботи студентської молоді Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка є благодійні акції з надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям, які залишились без батьківської опіки. Традиційними є акції милосердя «Від серця до серця», «Зроби світ кольоровим», «Подаруй посмішку дитині», «Діти-дітям», «Щасливе дитинство» й інші.

Адаптації студентів-переселенців засобами студентського самоврядування в першому переміщеному університеті з Донбасу – Донецькому національному університеті імені Василя Стуса – сприяють новостворені вискоєфективні інституції: Центр студентської співпраці (Coworking Center), Навчально-практичний центр культурно-естетичного розвитку та соціальних проєктів, Молодіжна наукова рада [16].

На сьогодні в університеті за допомогою механізмів студентського самоврядування захищаються права та інтереси студентів на всіх рівнях, створюється внутрішня атмосфера, нові можливості для особистого розвитку, активної діяльності студентів, забезпечуються комфортні умови для навчання та студентського життя. Слід зазначити, що діяльність органів студентського самоврядування є унікальним механізмом адаптації студентів-переселенців. Органи студентського самоврядування розробили Програму адаптації студентів-переселенців Донецького національного університету імені Василя Стуса, кожен з розділів якої включає ряд ініціатив задля підтримки, особистого розвитку та адаптації студентів-переселенців. Студентська рада виховує Soft Skills задля підвищення конкурентоспроможності випускників, організовує та проводить різні заходи, намагається об'єднати студентів, формує почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми, а відтак є дієвим засобом виховання соціальної спрямованості особистості. Студентське самоврядування спільно з університетськими структурами ініціює та впроваджує соціально-адаптаційні проєкти, що покликані пришвидшити адаптацію студентів в нових умовах. Таким прикладом є створення Центру студентської співпраці (Coworking Center), який став платформою для створення нових проєктів і дозволив підвищити ефективність роботи Студентської ради університету шляхом створення місця, де може збиратись студентство, проводити різні заходи: тренінги, зустрічі, дискусії. Проєктна діяльність є одним із засобів прискорення адаптації студентів. Спільна робота над проєктами допомагає згуртуватись та втілити задумане разом. Ця робота сприяє особистісній соціалізації, формує особисту соціальну позицію, дає можливість реалізувати себе як лідера. Це можливість для студента навчитись приймати важливі рішення та нести за них відповідальність, виробити навички співпраці, роботи в команді.

**Висновки.** Забезпечення особистісно орієнтованого підходу до студентів в організації навчально-виховного процесу та створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату на основі встановлення конструктивних доброзичливих стосунків, підтримки патріотичної громадянської позиції з використанням потенціалу студентського самоврядування є підґрунтям успішної адаптації внутрішньо-переміщених осіб до університетського середовища. Необхідність подальших наукових розробок у цьому напрямку є очевидною.

#### Список використаних джерел

1. Данильчик А.В. Исследование эмоциональной устойчивости и адаптации студентов / Данильчик А.В. // Психологическая студия. – 2011. – Вып. 5. – С. 48-51.
2. Порох Д.О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Порох Д.О. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10 (197). – С. 78-85.
3. Ferfolja T. Supporting refugee students through the Refugee Action Support Program / Ferfolja T., Naidoo L. // University of Western Sydney, 2010. – 45 p.
4. Naidoo L. Engaging the refugee community of Greater Western Sydney / Naidoo L. // Issues in Educational Research. – 2010. – № 1(20). – p. 47-56.
5. Studentenwerke im Zahlenspiegel 2009/2010. Hrg. Deutsches Studentenwerk. – Berlin, 2010. – 54 p.
6. Protection of Internally Displaced Persons in Georgia: A Gap Analysis. – Tbilisi, 2009. – 60 p.
7. Louise Olliff. Exploring post-compulsory education and training pathways for young people from refugee backgrounds in NSW. – Refugee Council of Australia, 2010. – 65 p.

8. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» від 12 серпня 2014 року № 1635-VII. [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1635-18>.
9. Ступак О. Роль студентського самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом / Ступак О. // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – № 14. – С. 267-273.
10. McFarland D. Inside Student Government : The Variable Quality of High School Student Councils / McFarland D., Starmanns C. // Teachers College Record. – 2009. – № 1 (111). – р. 27-54.
11. Theisen R. Student Government: As Real As It Gets / Theisen R. // Principal Leadership. – 2012. – № 2. – р.10-17.
12. Сорокіна Г.Ю. Умовия реалізації виховного потенціала в системі студентського самоуправління / Сорокіна Г.Ю., Гринева М.В., Кращенко Ю.П. // Педагогические заметки. – 2014. – Т.7. – Вып. 1. – С. 52-57.
13. Кращенко Ю. П. Особливості організації системи студентського самоврядування / Ю. П. Кращенко // Витоки педагогічної майстерності. – 2009. – Вып. 6. – С. 255-262.
14. Кращенко Ю. Концептуальні засади розвитку студентського самоврядування в Україні / Ю. Кращенко, А. Ігнатович // Вища школа. – 2011. – № 9. – С. 117-125.
15. Кращенко Ю. П., Сорокіна Г. Ю. Дослідження передумов адаптації студентів-переселенців до університетського середовища / Ю. П. Кращенко, Г. Ю. Сорокіна // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 9 (168). – С. 43-46.
16. Кращенко Ю. П. Зміст та форми педагогічного супроводу адаптації студентів-переселенців до університетського життя // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016 – Вып. 18. – С. 165-169.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

**KRASHENKO YU.**

Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Ukraine

**OVCHYNNIKOVA YU.**

Donetsk National University named after Vasyl Stus, Vinnitsia, Ukraine

**THE ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PEOPLE STUDENTS TO UNIVERSITY ENVIRONMENT BY MEANS OF STUDENTS' SELF-GOVERNMENT**

The project deals with the problem of adaptation of internally displaced people to the university environment by means of student government. According to the survey, where the internally displaced students transferred from other educational institutions took part, it was found that the most favorable field for the development of constructive relations between immigrants and students of the academic community of the university is created by a system of student government. The organizational and pedagogical conditions of adaptation of internally displaced people to the university environment were defined, and it was determined that it can be provided by the student government in a variety of forms and their organizational levels.

Забезпечення особистісно орієнтованого підходу до студентів в організації навчально-виховного процесу та створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату на основі встановлення конструктивних доброзичливих стосунків, підтримки патріотичної громадянської позиції з використанням потенціалу студентського самоврядування є підґрунтям успішної адаптації внутрішньо-переміщених осіб до університетського середовища. Необхідність подальших наукових розробок у цьому напрямку є очевидною.

**Keywords:** *internally displaced people, students, immigrants, adaptation, organizational and pedagogical conditions of adaptation, environment of the university, student government, student government body.*

УДК 37.013.83:005:378.113

**ОЛЬГА ЛЕБІДЬ**

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

## **СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

У статті розглядаються питання, пов'язані з аналізом студентоцентрованого підходу як психолого-педагогічної основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури. Розкрито сутність студентоцентрованого підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, а також охарактеризовано основні категорії цього підходу: компетентності і результати навчання. Наголошується, що саме студентоцентрований підхід має стати підґрунтям проектування освітнього середовища при формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури.

***Ключові слова:** готовність, керівник загальноосвітнього навчального закладу, магістратура, стратегічне управління, студентоцентрований підхід*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування системи загальної середньої освіти України нагальною є проблема забезпечення випереджального, стратегічного характеру освіти, що засвідчує необхідність переходу до нового виду управління – стратегічного. Стратегічне управління дає можливість передбачати можливі зміни і майбутні тенденції розвитку загальноосвітнього навчального закладу, моніторинг й прогнозування зовнішніх умов з метою моделювання організаційних змін, що забезпечують оптимальне функціонування і сталий розвиток закладу освіти. Для успішного здійснення освітньої діяльності керівники повинні вдало визначати і формулювати стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Це дозволить своєчасно реагувати на зовнішні й внутрішні зміни в середовищі освітньої установи, і як результат загальноосвітній навчальний заклад буде функціонувати та розвиватися в довгостроковій перспективі.

Існуюча практика підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів в магістратурі, її зміст і форми не дозволяють забезпечити необхідний рівень їх готовності до стратегічного управління. У зв'язку з цим виникає необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів через спрямування науково-освітнього процесу на кінцеві результати навчання відображених у набутих освітніх компетенціях; урахування в освітніх програмах пріоритетів магістрантів: реалістичність запланованого навчального навантаження; надання можливостей щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання; відображення досягнень світової науки та передової практики в організації навчально-виховного процесу тощо. Все це передбачає впровадження студентоцентрованого підходу до навчання, що дозволить створити умови для розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх керівників, необхідних для ефективного впровадження стратегічного управління в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі проблемі студентоцентрованого підходу приділяється увага українськими науковцями, такими як І. Бабин, Н. Беляєва, В. Захарченко, В. Кремень, Т. Купрій, В. Луговий, О. Мартинчук, Ю. Рашкевич, А. Ставицький, С. Степаненко, Ж. Таланова, Е. Щукіна та інші.

**Мета** статті – теоретичний аналіз студентоцентрованого підходу у контексті формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури.

**Виклад основного матеріалу.** Студентоцентрований підхід до навчання – тип освітнього процесу, у якому особистість студента й особистість викладача виступають як його суб'єкти; метою підходу є розвиток особистості учня з урахуванням його ціннісних орієнтацій. Переміщення особистості студента в центр процесу вимагає змін багатьох факторів, у тому числі й типу взаємин «викладач-студент» [4]. Він передбачає розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, ураховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого



навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої програми. При цьому студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [7, с. 61].

Студентоцентрикований підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є компетентнісним. Щодо цього твердження треба зазначити точку зору Т. Купрій, яка стверджує, що цей підхід до навчання передбачає розширення прав і можливостей тих, хто навчається, розробку нових підходів до викладання і навчання, навчальних програм, що відбивають практичний бік реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті [6, с. 108].

Як влучно зазначає Т. Базарова, компетентнісний підхід як пріоритетна мета модернізації освіти задає не тільки основні напрямки її подальшого розвитку, а й визначає стратегії педагогічного процесу з метою забезпечення, з одного боку, особистісного розвитку магістранта, а з іншого – вдосконалення професійної діяльності викладача [1, с. 480].

Враховуючи вищезазначене твердження, можна зробити висновок, що в змісті студентоцентрикованого підходу, крім компетентнісного, закладені основи суб'єктного підходу. Суб'єктний підхід розглядає педагога та студента як рівноправних суб'єктів освітнього процесу, орієнтованих на творчий, духовний розвиток особистості, міжособистісну взаємодію, діалог, допомогу і підтримку в самоосвіті та самовдосконалення [5, с. 181].

Підтвердженням цьому, наведемо ще одне висловлення С. Кожушко, яка зазначає, що формування компетентності стає можливим, якщо фахівець на всіх етапах становлення у навчальному процесі і подальшій професійній діяльності виступає як самоорганізований суб'єкт свідомого вибору. Отже, мета формування професійних компетентностей має стати для студента особистісною цінністю, внутрішньою проблемою [5, с. 170].

Отже, студентоцентрикований підхід до формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури ми будемо розглядати як єдність компетентнісного і суб'єктного підходів.

Характеризуючи студентоцентрикований підхід до формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, важливо проаналізувати зміст матеріалу досліджень TUNING Project.

Проект Тюнінг (TUNING Project): Проект Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур в Європі», що реалізується з 2000 р. європейськими університетами при взаємодії із сферою праці та спрямований на формування загальної методології порівнюваності та сумісності рівнів і змісту освітніх програм у різних предметних галузях вищої освіти. Проект охоплює переважну більшість країн, що підписали Болонську декларацію, включаючи Україну [7, с. 47].

Метою цього проекту є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти. Одним з таких підходів було визнано студентоцентрикований підхід як нову парадигму вищої освіти, відповідно до якої Національна команда експертів із реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Виходячи з розуміння актуальності й важливості студентоцентрикованого підходу, можна зазначити, що формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в рамках цього підходу вимагає організації такого навчання, яке буде орієнтоване на особистість магістранта; не викладання, а навчання повинно бути в центрі розробки та способу виконання навчальних програм; забезпечити магістрантів вибором щодо змісту, способів, темпів та місця навчання.

Основними категоріями студентоцентрикованого навчання є компетентності та результати навчання. Ці два терміни на сьогодні є ключовими у Європейському просторі вищої освіти, їх аналізу та проектуванню присвячено велику кількість наукових публікацій, вони були і є предметом розгляду на багатьох болонських конференціях (а Болонський процес уже давно вийшов за межі Європи та Європейського простору вищої освіти), об'єктом досліджень у дисертаціях і монографіях, а також предметом багатьох дискусій та причиною непорозумінь [10, с. 7]. Тому аналізу цих ключових освітніх понять доцільно приділити особливу увагу.

Компетентність – це інтегральна якість особистості, яка виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснована на знаннях та досвіді, який був здобутий під час навчання і соціалізації та орієнтований на самостійну успішну участь у діяльності [2, с. 51]; глибоке, досконале знання сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення поставлених цілей, а також наявності відповідних умінь і навичок [8, с. 294].

Для характеристики студентоцентрованого підходу в контексті нашого дослідження ми будемо використовувати визначення поняття «компетентність», яке наводить Дж. Равен. Компетентність, на думку вченого, певне явище, що складається із великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного, деякі компоненти належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної. Всі компетентності, наявність яких забезпечує можливість завершення розпочатої справи, поділяються на три групи: когнітивні, афективні і вольові. Таким чином, компетентність багатокomпонентна, її складові незалежні, але володіють властивостями взаємозамінності [9, с. 153].

Наступна категорія студентоцентрованого підходу – результати навчання. Результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Результати навчання в сукупності із критеріями їх оцінювання визначають мінімальні вимоги до присвоєння кредитів, у той час, як виставлення оцінок ґрунтується на співставленні реальних навчальних досягнень студента із мінімальними вимогами. Реальні результати навчання відрізняються від навчальних цілей (очікуваних результатів) тим, що стосуються навчальних досягнень студента, тоді як цілі навчання є намірами викладача (запланованими результатами). Термін «результати навчання» є одним з основних термінів Болонського процесу і важливий для розуміння та порівняння розмаїття академічних ступенів (кваліфікацій) в Європі, зміни освітньої парадигми з процесної на результатну. Останнє означає перехід від підходу в побудові освітніх програм і викладанні, орієнтованого на викладача, до студентоцентрованого підходу [7, с. 52].

Результати навчання підтримують впровадження студентоцентрованого підходу до навчання у процесі викладання і навчання, за якого викладачі, студенти і заклади повинні постійно розмірковувати над своїми системами викладання, навчання та інфраструктури з метою поліпшення навчального досвіду студентів і забезпечення досягнення запланованих результатів навчання освітньої програми, навчального курсу або з освітнього компоненту шляхом стимулювання критичного мислення і переносних умінь [13].

Сутність студентоцентрованого підходу полягає в тому, що результати навчання формулюються в термінах компетентностей. Але все ж таки необхідно зупинитись на характеристиці відмінностей між категоріями студентоцентрованого підходу. Колектив авторів у науковій праці «Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації» визначають відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші формулюються викладачами на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, які навчаються; повинні бути чітко вимірюваними; набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, і навіть можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні [10, с. 8].

За Проектом Тюнінг визначили наступні види ключових компетентностей: спеціальні компетентності – відносяться до компетентностей, які є специфічними для даної предметної області (галузі/напрямку/дисципліни); безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області; визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм; загальні компетентності – знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває у рамках виконання певної програми навчання, але які мають універсальний характер. В свою чергу, загальні компетентності поділяються на: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності), міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця) і системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем) [14].

В матеріалах Ради Європи розглядаються два види компетентностей у галузі іноземних мов: загальні (здатність вчитися, екзистенціальну компетентність, декларативні знання, вміння і навички) та комунікативні (лінгвістичний компонент, соціолінгвістичний компонент, прагматичний компонент) [12].

Ще одною визнаною класифікацією ключових компетентностей стала класифікація, яку зробили представники Організації економічного співробітництва й розвитку: автономна дія (здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати плани та особисті проекти; здатність діяти у значному/широкому контексті); інтерактивне використання засобів (здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології); вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність вирішувати конфлікти) [11].

І. Зимня виділяє чотири блоки ключових компетентностей: базовий – інтелектуально забезпечуючий (основні мисленнєві операції на рівні норми розвитку). В нього входять такі «мисленнєві дії» або «розумові операції», як аналіз, порівняння, систематизація, прийняття рішень за висунутою метою; особистісний – особистісно-забезпечуючий блок в якому відображається формування таких особливостей, як «відповідальність, організованість, цілеспрямованість»; соціальний – соціально-забезпечуючий життєдіяльність людини та адекватність взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; професійний – забезпечуючий адекватність виконання професійної діяльності [3, с. 23].

Цікавою є точка зору С. Кожушко, яка у своєму дослідженні виділяє ключові особистісно-професійні компетентності студентів ВНЗ: навчально-пізнавальна (сукупність компетенцій студентів у сфері самостійної пізнавальної діяльності з вирішення реальних пізнавальних проблем, яка супроводжується оволодінням необхідними для їх вирішення знаннями та вміннями з набуття, переробки і застосування інформації), інформаційна (включає вміння та навички студентів щодо інформації, яка міститься в навчальних дисциплінах про навколишній світ), соціальна (характеризується володінням знаннями та досвідом у сфері суспільно-громадської діяльності, передбачає вміння студентів орієнтуватися в сучасній соціокультурній ситуації, широко використовуючи її можливості для забезпечення якості освіти) і комунікативна (володіння необхідними мовами, способами вербальної і невербальної взаємодії з оточуючими, вмінням встановлювати контакти тощо) [5, с. 134-135].

З поданого переліку ключових компетентностей фахівців, очевидно, що політика Європейського Союзу спрямована, перш за все, на формування у особистості «європейського світогляду». Керівники у цьому процесі відіграють і відіграватимуть вагомий роль, оскільки безпосереднім чином впливають на свідомість молодого покоління.

Отже, виокремлені класифікації ключових компетентностей сприяють досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають різноманітним сферам життя. Ми вважаємо, що кожна з цих компетентностей передбачає володіння інструментами стратегічного управління.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, вважаємо, що саме студентоцентризований підхід має стати підґрунтям проектування освітнього середовища при формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, яке слугуватиме забезпеченню умов для саморозвитку, самоорганізації та самореалізації особистості у професійній діяльності, творчості та інших формах діяльності, які вона сама свідомо для себе вибирає. Перспективу подальших досліджень складає розробка концептуально-технологічної моделі формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури.

#### Список використаних джерел

1. Базарова Т.С. Компетентностный подход в подготовке будущего социального работника в системе университетского образования в регионе / Т. С. Базарова // Bulletin of Science and Practice, 2016. – № 526. – pp. 478-483, doi:10.5281/ZENODO.54694
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования и компетентностный подход: учеб. пособ. / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Зимня И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимня // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.
4. Кіпень В. П. Нова філософія освіти та моделі діяльності викладачів вишів / В. П. Кіпень // Наука. Релігія. Суспільство. – 2002. – № 3. – Режим доступу: <http://megapredmet.ru/1-45906.html>
5. Кожушко С. П. Підготовка майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії: теоретико-методичний аспект: монографія / Світлана Павлівна Кожушко. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2014. – 428 с.
6. Купрій Т. Г. Філософія студентоцентризованого навчання приватної вищої освіти України / Т. Г. Купрій // Грані. – 2015 – № 4. – С. 107-111.
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014.– 100 с.

8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 10-е, стереотип. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
10. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.“, 2003. – 296 с.
12. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2004. – 20 p.
13. Structural Reforms Working Group: Report by the structural reforms working group to the BFUG. – Strasbourg, Brussels, Vatican City, Warsaw, December 8, 2014. [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/12\\_2014/154923.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/12_2014/154923.pdf)
14. Tuning educational structures in Europe, TUNING. [Electronic resource] – URL: [www.unideusto.org/tuningeu](http://www.unideusto.org/tuningeu).

Стаття надійшла до редакції 10.10.2017 р.

**LEBED O.**

Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine

**STUDENT-CENTERED APPROACH TO FORMATING THE FUTURE OF THE FUTURE HEAD OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MASTER'S CONDITIONS**

The article deals with the issues related to the analysis of the student-centered approach as a psychological and pedagogical basis for forming the readiness of the future head of a general educational institution in the master's conditions. The essence of the student-centered approach to the training of future specialists is revealed, and the main categories of this approach are described: competencies and learning outcomes. The author states that the learning outcomes are formulated in terms of competencies, but the difference between the two categories is described, namely: the results are formulated by the teachers at the level of the educational program, as well as at the level of the individual discipline, and competencies are acquired by the learners; must be clearly measurable; are formed by a number of educational disciplines or modules at different stages of this program, and may even begin to be formed within the framework of a program of one level of higher education, and to complete the formation at another, higher level. It is noted that the student-centered approach to learning involves expanding the rights and opportunities of those who study, developing new approaches to teaching and learning, curricula that reflect the practical side of the implementation of a competent approach in higher education. As the conclusion, the author points out that the student-centered approach should become the basis for designing the educational environment in forming the readiness of the future head of a general educational institution for strategic management in a master's conditions, which will serve to ensure the conditions for self-development, self-organization and self-realization of personality in professional activity, creativity and other forms of activity, which it deliberately chooses for itself.

**Keywords:** *head of a general educational institution; magistracy; readiness; strategic management; student-centered approach.*

УДК 614.253.4:[37.015.31:5]

**ВОЛОДИМИР МАКАРЕНКО**

Вищий державний навчальний заклад України «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

## **ОСВОЄННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ФАХОМ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ В ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Автором проаналізовано можливості освоєння досвіду творчої діяльності за фахом майбутніми лікарями в процесі природничо-наукової підготовки; виявлено, що фахова компетентність лікаря формується і вдосконалюється із освоєнням досвіду творчої діяльності за фахом; запропоновано з метою освоєння та збагачення досвіду творчої діяльності за фахом використовувати у процесі природничо-наукової підготовки комплекс педагогічних умов; наведено приклади реалізації цього підходу засобами професійно-спрямованого навчання у процесі природничо-наукової підготовки; подано результати експериментальних досліджень проведених у медичних вишах; намічено перспективи подальших розвідок.

**Ключові слова:** майбутні лікарі; освоєння досвіду творчої діяльності за фахом; процес природничо-наукової підготовки; система професійно-орієнтованих завдань: фахова компетентність

Реформа медичної галузі потребує кардинальних змін у системі підготовки майбутніх лікарів, які здатні володіти високим рівнем фахової компетентності. Її формування в медичних вишах має здійснюватися не лише під час вивчення фахових дисциплін, а й у процесі природничо-наукової підготовки. Готовність фахівця до виконання фахової діяльності зумовлюється набутими теоретичними знаннями, засвоєними практичними вміннями, значущими особистісними якостями та досвідом творчої діяльності за фахом.

Проблему набуття студентами досвіду фахової діяльності досліджували Т. Березюк, А. Вербицкий, М. Ільязова, Д. Костюк, А. Саврасова, Н. Самоукіна, В. Толочек, В. Ягунов та інші.

Вивчення різних джерел показало, що дослідження з формування досвіду творчої діяльності за фахом майбутніх фахівців, охоплюють багато аспектів цієї проблеми. Особливого значення в цьому напрямі набуває освоєння досвіду творчої діяльності за фахом майбутніх лікарів під час вивчення ними природничо-наукових дисциплін.

**Метою** статті є розкриття шляхів освоєння досвіду творчої діяльності за фахом майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки.

В. Ягунов, розглядаючи операційно-діяльнісний компонент фахової компетентності майбутнього фахівця, зазначає, що він є відображенням фахового досвіду, культури та стилю фахової діяльності, здатності успішно діяти як фахівець певного профілю [13]. Д. Костюк вважає, що цей компонент включає навички, уміння, досвід діяльності фахівців [3]. На нашу думку, фахова компетентність майбутнього лікаря включає праксеологічну, яка відображає навички, уміння, досвід діяльності лікарів, здатність до реалізації знань на практиці через сформовану систему, навичок і умінь, фундаментально-прикладних дій та операцій. Вона представлена системою умінь та здатностей відповідно до функцій і типових задач фахової діяльності майбутніх лікарів та досвідом творчої діяльності за фахом [6, с. 39].

Під досвідом розуміють відображення законів об'єктивного світу і суспільної практики у свідомості людини, утворене завдяки активному практичному пізнанню. Досвід, як зазначає В. Толочек, являє собою стійкі вміння вирішувати завдання в галузі професійної діяльності [12].

Структура професійного досвіду, на думку А. Саврасової і Н. Самоукіної, містить такі компоненти: способи і вміння здійснювати аналіз позитивних і негативних результатів власних досягнень; знання індивідуальних особливостей характеру та інтелекту; наявність елементів саморегуляції; саморозвиток [10; 11], механізмами чого є селективність, організованість та емоційність [11].

До досвіду творчої діяльності за фахом, нами віднесено такі складники: практика фахової діяльності; уміння прислухатись до думки інших; комунікабельність [6, с. 39].

Ми вважаємо, що практика фахової діяльності включає: досвід надання кваліфікованої лікарської допомоги; уміння робити правильний вибір, у тому числі, й в екстремальних ситуаціях; уміння

обґрунтовувати і передавати досвід; прагнення до набуття умінь щодо узагальнення; здатність знаходити і впроваджувати нове в практику; готовність до застосування в клінічній практиці особистого досвіду та перспективного досвіду інших лікарів, інноваційних технологій тощо; здатність знаходити і впроваджувати нове в практику; постійне вдосконалення своєї професійної майстерності. Вміння прислухатись до думки інших – це вміння застосувати індивідуальний підхід до співробітників; прагнення до набуття умінь узагальнення і використання передового досвіду. Під комунікабельністю ми розуміємо здатність до спілкування з пацієнтами та колегами; здатність до міжособистісної взаємодії в процесі діяльності; вміння брати участь в спільному ухваленні рішень; здатність до праці в команді [4, с. 192].

Отже, набуття досвіду творчої діяльності за фахом дозволить майбутнім лікарям вирішувати професійні завдання, спираючись на власні знання та вміння, відповідно умовам ситуації.

А. Саврасова вважає, що досвіду властивий діяльнісний характер, і формуючись він проходить етапи первинного засвоєння, становлення і розвитку [10]. Важливе значення при засвоєнні професійного досвіду, на думку А. Вербицького, належить моделюванню майбутньої професійної діяльності у навчанні [2]. Науковці виділяють фактори, які здатні впливати на процес засвоєння досвіду професійної діяльності: практична діяльність особистості та усвідомлене управління нею власним досвідом [10].

Слід зауважити, що досвід творчої діяльності за фахом у процесі навчання в вищій школі формується лише частково. Поширена думка, що він набувається лише після закінчення вишу, під час особистісного виконання посадових обов'язків, шляхом спроб і помилок.

Ми вважаємо, що важливо для освоєння цього досвіду використовувати такий вагомий компонент фахової підготовки майбутніх лікарів, як вивчення природничо-наукових дисциплін. До них належать «Анатомія людини», «Гістологія, цитологія та ембріологія», «Мікробіологія, вірусологія та імунологія», «Фізіологія» та інтегровані дисципліни – «Біологічна та біоорганічна хімія», «Медична інформатика», «Медична біологія», «Медична та біологічна фізика», «Медична хімія».

Т. Березюк також вважає, що важливу роль у набутті досвіду фахової діяльності мають відігравати природничо-наукові дисципліни. На її думку, в процесі навчання природничо-наукових дисциплін студенти вишу мають виконувати навчальну діяльність, яка моделює їхню майбутню фахову діяльність, що дає можливість розширити умови набуття досвіду останньої. Для реалізації такого підходу вона пропонує використання засобів професійно-спрямованого навчання [1].

Проведене нею дослідження показує, що головними проблемами щодо реалізації професійно-спрямованого навчання під час вивчення природничо-наукових дисциплін, на думку респондентів, є відсутність ініціативи з боку студентів, викладачі недостатньо використовують нетрадиційні форми навчання, великий обсяг навчального матеріалу і недостатня кількість годин для вивчення, недостатнє матеріально-технічне забезпечення [1].

Шляхи забезпечення професійної спрямованості навчання науковець вбачає у наповненні природничо-наукових дисциплін прикладними задачами та окремими питаннями, які є професійно значущими для майбутніх фахівців.

Ми вважаємо, що накопиченню досвіду творчої діяльності за фахом сприятимуть: розвиток фахового середовища; актуалізація фахового потенціалу природничо-наукової підготовки; спрямованість навчально-пізнавальної та наукової діяльності студентів на формування фахових компетентностей [8, с. 9–10].

Освоєнню досвіду творчої діяльності за фахом сприяє використання методу пошуково-дослідницьких проектів [5].

Позитивно впливає на даний процес раціональний підбір системи професійно-орієнтованих завдань з кожної дисципліни природничо-наукового циклу.

Завдання клінічного змісту (ситуаційні задачі) дають змогу проілюструвати застосування навчального матеріалу дисципліни до розв'язування задач, що виникають у фаховій діяльності лікаря.

Важливою у даному плані є робота у групах. Студенти об'єднуються у дві групи. Викладач виступає в ролі експерта, стежить за перебігом заняття та непомітно спрямовує студентів до правильного розв'язку. При цьому студенти мають переконати експерта у доцільності своїх міркувань і зробити правильні висновки.

На завершення завдання викладач підводить підсумки проведеної роботи, відзначає внесок учасників у розв'язування проблеми. Важливим є те, що участь студентів у аналізі клінічних ситуацій подібна до структури їхньої майбутньої фахової діяльності. Це створює обстановку «віртуальної практики», зближує навчальну і майбутню фахову діяльність.

Експериментальне дослідження щодо формування в студентів досвіду творчої діяльності за фахом здійснювалося у процесі природничо-наукової підготовки майбутніх лікарів на базі п'ятох вишів України, зокрема Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна

академія», Національного медичного університету імені О. О. Богомольця та Сумського державного університету у педагогічному експерименті взяли участь 455 студентів і 63 викладачі.

Експеримент передбачав упровадження в процес природничо-наукової підготовки майбутніх лікарів педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх лікарів при вивченні природничо-наукових дисциплін в експериментальній групі.

У ролі критерію сформованості досвіду творчої діяльності за фахом ми обрали діяльнісно-творчий [4, с. 190].

А. Саврасова вважає, що оцінити досвід з точки зору студентів та викладачів (експертів) можна використавши у якості показників результатів формування досвіду професійної діяльності: динаміку засвоєння студентами групи умінь під час залучення їх до практик на різних етапах навчання; самооцінку ними власного досвіду діяльності, завдяки рефлексії [10].

З метою визначення рівня сформованості досвіду творчої діяльності за фахом ми скористалися показниками (практика фахової діяльності; вміння прислухатись до думки інших; комунікабельність) [4, с. 192] та рівнями (інтуїтивний, репродуктивний, активний і творчо-індивідуальний) [9, с. 188].

Результати формувального експерименту представлено на рис. 1.



Рис. 1. Динаміка сформованості досвіду творчої діяльності за фахом (%)

Як видно з діаграми, поданої на рис. 1, рівні сформованості досвіду творчої діяльності за фахом на початковому етапі експерименту в експериментальній і контрольній групах приблизно однакові. Кількість респондентів з творчо-індивідуальним рівнем (1) сформованості досвіду творчої діяльності за фахом в експериментальній групі становить 3,25%, у контрольній групі – 3,35%, з активним рівнем (2) в експериментальній групі становить 37,35%, у контрольній групі – 37,95%, з репродуктивним рівнем (3) в експериментальній групі становить 48,45%, у контрольній групі – 47,95%; з інтуїтивним рівнем (4) в експериментальній групі становить 10,95%, у контрольній групі – 10,75%.

Аналіз дослідження рівнів сформованості досвіду творчої діяльності за фахом майбутніх лікарів після проведення формувального експерименту дав можливість зробити такі висновки.

Творчо-індивідуальний рівень сформованості досвіду творчої діяльності за фахом в експериментальній групі зріс на 8,5%, у контрольній групі – зменшився на 1,2%, активний рівень в експериментальній групі зріс на 14,3%, у контрольній групі – лише на 5,4%, репродуктивний рівень в експериментальній групі зменшився на 18,6%, у контрольній групі – лише на 5,1%, інтуїтивний рівень в експериментальній групі знизився на 4,2%, а в контрольній групі – лише на 1,5%. Спостерігається зростання кількості респондентів з високим і достатнім та зменшення з середнім і низьким рівнями в експериментальній групі на фоні незначної хаотичної зміни розподілу рівнів у контрольній групі. Позитивна динаміка в експериментальній групі обумовлена впровадженням експериментальних педагогічних умов у процес природничо-наукової підготовки.

Для доведення статистичної значущості кількісних змін, які відбулися внаслідок формувального етапу експерименту, використано критерій згоди  $\chi^2$ .

**Висновок.** Таким чином, проведене дослідження дає можливість стверджувати, що освоєння досвіду творчої діяльності за фахом у процесі природничо-наукової підготовки є невід'ємною складовою ефективності формування фахових компетентностей майбутніх лікарів. Емпіричне дослідження підтвердило доцільність упровадження виокремлених педагогічних умов з метою освоєння досвіду творчої діяльності за

фахом майбутніми лікарями. При цьому важливого значення набуває використання ситуаційних задач, які певним чином моделюють майбутню діяльність, зокрема, раціонально-підібраної системи професійно-орієнтованих завдань. Перспективу подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в пошуку нових методичних підходів та розробленні навчально-методичного забезпечення для їхньої реалізації.

### Список використаних джерел

1. Березюк Т. П. Набуття досвіду фахової діяльності майбутніх бакалаврів економіки у процесі навчання природничо-наукових дисциплін [Електронний ресурс] / Березюк Т. П. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 7. – P. 22–27. – Режим доступу : [http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/berezyuk\\_t.p.\\_the\\_acquisition\\_of\\_professional\\_experience\\_in\\_the\\_future\\_bachelor\\_of\\_economics\\_learning\\_funda\\_mental\\_disciplines.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/berezyuk_t.p._the_acquisition_of_professional_experience_in_the_future_bachelor_of_economics_learning_funda_mental_disciplines.pdf)
2. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
3. Костюк Д. А. Структура фахової компетентності майбутніх інженерів-енергетиків сільськогосподарського виробництва / Д. А. Костюк // Нові технології навчання. – 2011. – Вип. 67, ч. 1. – С. 170–175.
4. Макаренко В. І. Критерії сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки / В. І. Макаренко // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016. – Вип. 18. – С. 188–194.
5. Макаренко В. І. Метод пошуково-дослідницьких проєктів як засіб формування науково-дослідницьких умінь студентів. / В. І. Макаренко, О. В. Макаренко, К. С. Макаренко, О. В. Сілкова // Вища освіта України. – Дод. 2, т. 3 (54). – Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К. ; Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 76–87.
6. Макаренко В. І. Структура системи фахових компетентностей майбутніх лікарів / В. І. Макаренко // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2016. – №7 (166) – С. 37–40.
7. Макаренко В. І. Формування творчої компетентності майбутніх лікарів на заняттях з біофізики / В. І. Макаренко, О. В. Макаренко, К. С. Макаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2015. – № 3 (47). – С. 397–405.
8. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Макаренко Володимир Іванович. – Кропивницький, 2017. – 20 с.
9. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Макаренко Володимир Іванович ; Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кропивницький, 2017. – 262 с.
10. Саврасова А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности как условие профессионального развития будущих учителей [Электронный ресурс] / А. Н. Саврасова // Письма в emissia offline : электронный научно-педагогический журнал. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2006/1023.htm>.
11. Самоукина Н. В. Структура профессионального опыта [Электронный ресурс] / Н. В. Самоукина // Элитариум. Центр дистанционного образования. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2005/07/15/struktura\\_professionalnogo\\_opyta.html](http://www.elitarium.ru/2005/07/15/struktura_professionalnogo_opyta.html).
12. Толочек В. А. Современная психология труда : учеб. пособие для студ. высш. обучающихся по направлению и спец. психологии / В. А. Толочек. – СПб. [и др.] : Питер, 2006. – 478 с.
13. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.] – Вип. 2. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – С. 48–62.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017 р.



**МАКАРЕНКО В.**

HSEIU «Ukrainian Medical Stomatological Academy», Poltava, Ukraine

### **MASTERING THE EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY BY SPECIALTY OF FUTURE DOCTORS IN THE PROCESS OF NATURAL-SCIENCE TRAINING**

The author analyzes the possibilities of mastering the experience of creative activity on the specialty of future doctors in the process of natural science training; it was revealed that professional competence of the doctor is formed and perfected with mastering of experience of creative activity in the specialty; with the aim of mastering and enriching the experience of creative activity on the specialty to use the complex of pedagogical conditions in the process of natural science training (development of the professional environment; actualization of the professional potential of science and education; the direction of educational, cognitive and scientific activity of the students for the formation of professional competencies) is proposed; examples of the implementation of this approach are provided by means of vocational guidance in the process of science education, in particular, the use of a rationally-selected system of professionally-oriented tasks for classroom and non-audiences of students; the results of experimental research conducted in medical universities are presented; it was indicated that the introduction of the mentioned pedagogical conditions into the process of natural science training provided statistically significant positive changes in the indicators of the formation of the experience of creative activity in the specialty; prospects for further exploration are outlined.

**Keywords:** *future doctors; mastering the experience of creative activity in the specialty; the process of natural science training; system of professionally-oriented tasks; professional competence.*

УДК 37.016:53

**КАТЕРИНА МАКАРЕНКО**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

### **УРОК ФІЗИКИ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

---

Розглянуто основні підходи до формулювання понять «мета уроку» і «завдання уроку» та типізацію проблемних ситуацій; виявлено напрямки підсилення особистісної направленості змісту матеріалу уроку; розкрито механізми конструювання мети і задач уроку та його змісту в системі особистісно орієнтованого навчання на межі зв'язку з компетентнісним підходом; наведено приклади створення проблемних ситуацій у процесі навчання фізики, які дають можливість підсилити мотиваційний компонент уроку.

**Ключові слова:** *урок фізики; особистісно орієнтоване навчання; мета уроку; завдання уроку; мотивація.*

Активізація освітньої політики, спрямованої на гармонійне виховання підростаючого покоління, є пріоритетним напрямом сучасної освіти. Перед школою поставлене завдання виховати освічену, духовно багату особистість. Тобто, «...освіченим є не просто випускник..., який вивчив науки, що там викладали, а людина, здатна до співпереживань, готова до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті» (С. Гончаренко).

Технологія особистісно орієнтованого навчання розроблялася М. Алексєєвим, Є. Бондаревською, І. Котовою, М. Кузнецовим, С. Подмазіним, В. Сериковим, Є. Шияновим, І. Якиманською та ін. Серед вітчизняних учених, що займалися цією проблемою варто відзначити І. Беха, Н. Бібік, М. Гузика, В. Рибалка, О. Савченко.

Не дивлячись на те, що ця проблема детально розглянута в науковій літературі, мало приділяється уваги конструюванню мети і задач уроку та його змісту в системі особистісно орієнтованого навчання на межі зв'язку з компетентнісним підходом.

**Мета** статті – розкрити можливості конструювання цілі і задач уроку фізики та підсилення його мотиваційного компоненту засобами особистісно орієнтованого навчання.

Слід зазначити, що в світлі компетентнісного підходу до навчання необхідним є формулювання мети уроку не через учительську мету (ціленав'язуюче навчання), а через результати учнівської діяльності.

Виділення цілей і завдань уроку – перший етап діяльності вчителя, який здійснюється за допомогою аналізу програми, навчального посібника або підручника для учнів, тематичного планування навчального процесу.

В умовах упровадження в педагогічну практику технологічних підходів до формулювання мети, її слід виражати в запланованих результатах навчання. Найбільше відповідає сучасним засадам вимога до навчально-виховного процесу – визначення освітніх цілей в особистісно-діяльнісній формі, як це передбачено освітнім стандартом і програмами в їх останніх варіантах.

Перш ніж розглядати цільові установки, слід зупинитись на інтерпретації понять «мета уроку» і «завдання уроку». Хоча їхні диференційовані означення давались у педагогічній літературі, та багато вчителів вважають їх синонімами і обмежуються плануванням лише задач уроку.

Мета уроку – це той кінцевий результат, який учитель планує побачити в конкретних діях учнів. Тому вона відображає елемент структури фізичного знання, що вивчається і рівень засвоєння навчального матеріалу у відповідності до його змісту. Виділення дидактичної мети є важливим, оскільки досягнення її можливе тільки під час певних дій учителя і відповідної пізнавальної діяльності учнів.

Завдання уроку є не що інше як програма дій учителя. Вони формулюються через систему показників і можуть бути на рівні планування теми. Організація цієї взаємопов'язаної діяльності і є обґрунтованим вибором відповідного методу (прийому) навчання [1, с. 21].

Цілі особистісно орієнтованих уроків може бути різноманітними. Крім традиційних, вони включають оціночні вміння (виявлення ставлення учнів до матеріалу, що вивчається).

Технологічний підхід до організації педагогічного процесу заперечує визначення мети через зміст матеріалу, коли мета формулюється словами «вивчити...»; через діяльність учителя («ознайомити учнів із...»); через процеси розвитку («формувані інтерес...», «розвивати вміння...»); через навчальну діяльність («виконати вправи...», «дослідити...», «визначити...»). У всіх цих випадках відсутня можливість визначення конкретних результатів навчання на уроці, тому й немає можливості зіставляти їх із метою, оцінити успішність уроку [2, с. 177].

Навчальне завдання теми можна сформулювати наступним чином: розкрити взаємозв'язок емпіричного базису і основних положень; навчити пояснювати дослідні дані на основі засвоєних знань; сформулювати загально-навчальні вміння та навички, розкрити основний метод дослідження.

Виховне завдання включає світоглядне значення теми, а також інші виховні завдання, враховуючи контингент учнів.

Завдання розвитку учнів при вивченні даної теми пов'язане з розвитком мислення [1, с. 40].

Наприклад, при вивченні теми «Внутрішня будова тіл» цілі і задачі уроку можуть бути сформульовані так:

Мета уроку. Учень знає і розуміє одно з положень теорії про будову речовини. Виявляє ставлення і оцінює історичний характер розвитку вчення про основні положення МКТ.

Завдання уроку.

Освітні:

Розкрити положення теорії про будову речовини, тобто всі речовини складаються з частинок (дискретність);

Познайомити з основними етапами діяльності при використанні методу спостереження;

Навчити працювати зі змістом підручника.

Виховні:

Показати значення дослідних фактів і експерименту у створенні моделі будови речовини.

Розвитку мислення:

Працювати над формуванням умінь порівнювати явища, робити висновки і узагальнення [1, с. 41–42].

Зміст уроків при особистісно орієнтованому навчанні повинен відповідати інтересам учнів, розкрити їх пізнавальний зміст, сформулювати власне відношення і оцінку. Такий зміст – одна з рушійних сил розвитку. Проблема в тому, що матеріал який вивчається став особистісно значимий для кожного учня.

Зміст теми може зацікавити учня, а може стати особистісно не прийнятним. Такого матеріалу в шкільній фізиці багато і це одна з причин втратити інтерес до предмету.

Можливо декілька напрямків підсилення особистісної направленості змісту:

– підсилення мотивації теми, що вивчається;

– знання про цінність того, що вивчається, його смислу;

– використання можливості «педагогіки переживань», пов'язаної перш за все із новизною матеріалу;

– опис різних способів діяльності, особливо прийомів мислення.

При роботі над змістом матеріалу необхідно встановити тісний взаємозв'язок раніше вивченого матеріалу з новою інформацією. Такий взаємозв'язок показує учням, що отримані ними знання їм необхідні. Разом з тим він забезпечує міцність і доступність їх засвоєння, так як нові знання співставляються з відомими і міцніше запам'ятовуються.

Старі знання, які використовуються з новою метою, викликають в учнів значний інтерес [1, с. 66].

Складовими особистісно орієнтованої технології навчання є особистісно орієнтовані ситуації. Опинившись у такій ситуації, дитина повинна пристосувати її до своїх інтересів, вибудувати образ чи модель своєї поведінки, виявити у ній творчий момент, дати критичну оцінку. Для цього не достатньо наявних знань, потрібні пізнавальні пошуки [3, с. 378].

Значний потенціал для формування здатності учня до пізнавального пошуку має проблемне навчання. При цьому підсилюється мотиваційний компонент уроку через створення проблемних ситуацій.

До спроб створення проблемних ситуацій відносяться:

- зіткнення учнів із суперечностями між новими фактами та явищами й наявними знаннями за необхідності теоретичного пояснення і пошуку шляхів їх застосування;
- зіткнення учнів з необхідністю вибору потрібної інформації (ситуація з надлишком інформації);
- використання суперечностей між наявними в учнів знаннями та практичними завданнями, що виникають під час виконання цих завдань;
- спонування до порівняння, зіставлення та протиставлення фактів, явищ, правил і дій та їх узагальнення;
- зіткнення учнів із суперечностями між існуючими технічними рішеннями та новими вимогами, які висуває практика;
- спонування учнів до виявлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків і зв'язків між явищами [2, с. 187].

Одним із нестандартних елементів проблемної ситуації є інформаційно-пізнавальна суперечність, без якої проблемна ситуація неможлива.

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виділяють типи проблемних ситуацій:

- усвідомлення учнями недостатності наявних знань для пояснення нового факту;
- зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;
- суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;
- суперечність між практично досягненим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного, обґрунтування [4, с. 314].

Покажемо особливості прояву інформаційно-пізнавальних суперечностей у процесі засвоєння фізичних знань.

До першого типу можна віднести проблемну ситуацію, яку пропонують створити на уроці з теми «Магнітні властивості речовини» В. А. Заблоцький і Т. А. Полякова [6, с. 105–106]. З попереднього уроку учні засвоїли, що магнітне поле породжується струмами, тобто рухомими зарядами. На новому уроці пропонується завдання: «Запропонуйте гіпотезу, що пояснює походження магнітного поля поблизу постійних магнітів». У рамках знань, отриманих раніше, зразу слідує відповідь: «По магніту тече струм і створює поле». Деякі учні заперечують, що коло не замкнене, а, отже, струм протікати не може. Після цього частина учнів висловлює сумнів: «Чи ж магнітне це поле, чи, може, яке інше?» Учитель нагадує про досліди, які підтверджують, що це поле є магнітне (наприклад, що дія магнітного поля котушки з струмом на магнітну стрілку аналогічна дії магніту). Сумніви зникають, але незрозумілість щодо походження поля залишається.

Учитель ставить навідні запитання (наприклад: «Намалюйте напрямки магнітних силових ліній полюсового магніту. Як направлений струм, що створює таке магнітне поле?»).

Коли учні приходять до висновку, що струм повинен бути круговим, то знову виникають протиріччя, пов'язані з відсутністю джерела струму. Адже круговий макроскопічний струм повинен зникнути впродовж скінченного проміжку часу внаслідок того, що опір матеріалу магніту дорівнює нулю. Який шлях розв'язання цього протиріччя? Шлях один – визначити, що заряди, які створюють струм, рухаються у вакуумі, тобто не стикаючись із атомами речовини магніту. Такий рух можливий лише в ділянках простору, розміри якого порівнянні із міжатомними відстанями.

Таким чином, учні приходять до висновку: струми, що циркулюють у постійному магніті, повинні бути мікроскопічними.

Оскільки до моменту розгляду даного питання учні вже стикалися з моделлю атома Резерфорда, то вони швидко знаходять носія мікроскопічного струму – електрон.

У процесі розв'язання проблемної ситуації учні самостійно приходять до висновку про існування молекулярних струмів, на основі яких пояснюються магнітні властивості речовини.

Матеріал фізики застосовується в процесі вивчення інформатики. При перенесенні знань може використовуватись проблемна ситуація другого типу.

У підручниках для 10 класу з фізики стверджується, що ферити – феромагнітні матеріали, які не проводять електричний струм. Такий висновок приводить до порушення наукової класифікації електромагнітних речовин. Як заключний висновок при вивченні теми про магнітні властивості речовини виділяється твердження: при виключенні зовнішнього магнітного поля феромагнетик залишається намагніченим. У підручниках відсутнє пояснення, чому це відбувається, який механізм протікання процесів.

У ході засвоєння пояснення про магнітні носії інформації на уроках інформатики виникає проблемна ситуація. З метою її розв'язання М. Ф. Каримов [7, с. 80–81] пропонує методика, яка може бути апробована як на уроках фізики, так і інформатики.

Явище магнетизму базується на існуванні магнітних моментів в атомах. Під дією сил так званої обмеженої квантово-механічної взаємодії магнітні моменти сусідніх атомів орієнтуються паралельно або перпендикулярно один до одного, призводячи до явища феромагнетизму і антиферомагнетизму. Якщо розміри феромагнетика обмежені, то на деяких поверхнях знаходяться магнітні полюси, що створюють усередині зразка розмагнічуючі поля, а зовні – поля розсіювання, внаслідок чого зростає магнітно-електрична енергія феромагнетика. При цьому зручно розбити зразок на окремі однорідні намагнічені ділянки – магнітні домени – таким чином, щоб результуюча намагніченість зразка була мінімальною. Магнітна або доменна структура феромагнетика може змінюватися під дією зовнішнього магнітного поля, за рахунок розширення доменів, напрямок намагніченості яких близький до напрямку поля, прикладеного до зразка.

Після виключення зовнішнього поля більшість доменів магнітотвердих матеріалів (постійних магнітів або матеріалів, що використовуються як носії магнітозапису інформації) залишаються в новому прийнятому ними положенні. Це і дає можливість дискретно розташовувати градації записаного сигналу інформації на магнітному носії.

Таким чином, додаткова інформація дає можливість розв'язати проблему.

Проблемну ситуацію третього типу можна запропонувати при введенні поняття «коливальний контур».

Для радіозв'язку потрібно жити передавальну антену струмом високої частоти. Як же одержати такий струм? Чи можна використати для цього механічний генератор?

Механічний генератор складається з ротора, що обертається, і нерухомого статора. Частота струму, який вироблено, залежить від швидкості обертання ротора і від того, скільки разів протягом одного оберту обмотка перетне силові лінії магнітного поля, тобто від числа пар полюсів генератора. Частота струму, що вироблений, розраховується за формулою:

$$n = \frac{P \cdot n}{60},$$

де  $P$  – число пар полюсів,  $n$  – кількість обертів ротора за хвилину.

Якщо виготовити машину із двадцятьма парами полюсів і примусити її ротор крутитися з швидкістю 6000 обертів за хвилину, то Частота струму буде:

$$n = \frac{20 \cdot 6000}{60} = 2000 (\text{Гц})$$

Для радіозв'язку, як відомо, використовується частота від сотень тисяч герц до тисяч мільйонів. Так, щоб мати частоту  $n = 200\,000$  Гц, потрібно генератор, який при швидкості обертання 10 000 об/хв мав би 60 пар полюсів:

$$n = \frac{60 \cdot 200000}{10000} = 1200 (\text{Гц})$$

Висота такої машини перевищила б висоту дев'яностопверхового будинку. Учні приходять до висновку, що для одержання високочастотних струмів, які знаходять використання в радіоелектроніці, механічні генератори непридатні.

Розв'язання виявленого протиріччя наштовхує на думку про пошуки іншого шляху – використання коливального контуру.

Проблемні ситуації четвертого типу можуть створюватись при виконанні лабораторних робіт. Особливості створення такої ситуації розкриємо на прикладі лабораторної роботи «Дослідження вимушених коливань у одиночних контурах» [5, с. 184]. У процесі виконання роботи пропонується завдання: зняти залежність амплітуди струму в паралельному контурі від частоти генератора вимушених коливань у таких точках схеми: I1 – нерозгалуженої частини кола; I2 – індуктивної гілки; I3 – емнісної гілки.

Отримані залежності потрібно пояснити, використовуючи означення резонансу: при співпадінні частоти вимушених коливань генератора із власною частотою коливань контуру виникає резонанс, при цьому спостерігається різке зростання амплітуди струму. Тут звертається увага на протиріччя: амплітуди струму в момент резонансу не тільки досягають максимумів (у гілках I2 та I3), але мають мінімуми – в нерозгалуженій частині кола – I1.

Після відповідних теоретичних викладок і введення поняття про паралельний коливальний контур як єдине ціле, що характеризується імпедансом, який у момент резонансу досягає свого максимального значення, хід експериментальних кривих ( $I_1 = j(\omega)$   $I_2 = j(\omega)$   $I_3 = j(\omega)$ ), де  $\omega$  – частота коливань генератора, стає зрозумілим.

**Висновок.** Таким чином, розкриті механізми конструюванню мети і завдань уроку та його змісту в системі особистісно орієнтованого навчання на межі зв'язку з компетентнісним підходом дають можливість підсилити мотиваційний компонент уроку фізики. Розглянута типізація проблемних ситуацій сприяє їхньому системному використанню в процесі навчання фізики.

#### Список використаних джерел

1. Ерунова Л. И. Урок физики и его структура при комплексном решении задач обучения : кн. для учителя / Ерунова Л. И. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
2. Настільна книга педагога : посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники : Андреева В. М., Григораш В. В. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 352 с.
3. Степанов О. М. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 2-е видання, виправлене, доповнене.- К. : Академвидав, 2005. – 520 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2001. – С. 314.
5. Деркаченко Е. В. Аспекты создания проблемных ситуаций при выполнении лабораторной работы «Исследование вынужденных колебаний в одиннадцатых классах» / Деркаченко Е. В. // Методологические <дидактические и психологические аспекты проблемного обучения физике : тез. докл. 3-й междунар. научно-метод. конф. (29–31 авг. 1993 г.) – Донецк : ДонГУ, 1993. – С. 184.
6. Заблоцкий В. А. О проблемной ситуации на уроке физики по теме «Магнитные свойства вещества» / Заблоцкий В. А., Полякова Г. А. // Методологические, дидактические и психологические аспекты проблемного обучения по физике : тез. докл. 2-й Всесоюз. научно-метод. конф. (2–4 сент. 1991 г.) – Донецк : ДонГУ, 1991. – С. 105–106.
7. Каримов М. Ф. Проблемные ситуации по магнетизму на учебных занятиях по физике и информатике / Каримов М. Ф. // Методологические, дидактические и психологические аспекты проблемного обучения по физике : тез. докл. 2-й Всесоюз. научно-метод. конф. (2–4 сент. 1991 г.) – Донецк : ДонГУ, 1991. – С.80–81.

Стаття надійшла до редакції 04.10. 2017 р.

**MAKARENKO K.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

#### LESSON OF PHYSICS IN THE SYSTEM OF PERSONALIZED LEARNED EDUCATION

The author considers the main approaches to the formulation of the concepts of "the purpose of the lesson" (the end result that the teacher plans to see in the concrete actions of the students) and "tasks of the lesson" (the program of teacher's actions, which is formulated through a system of indicators and can be at the level of the planning of the topic) and standardizing of problematic situations in the form of information and cognitive contradiction (students' awareness of the lack of available knowledge to explain the new fact, the collision of students with the need to use previously acquired knowledge in new practical conditions, the contradiction

between that theoretically possible way of solving the problem and the practical impossibility of the chosen method; the contradiction between the practically achieved result of the study task and the lack of knowledge of the students for its theoretical substantiation); the directions of strengthening the personal orientation of the content of the lesson material revealed (enhancement of the motivation of the subject being studied, knowledge of the value of what is being studied, its meaning, the use of the possibility of "pedagogy of emotions", associated primarily with the novelty of the material, a description of different ways of doing, especially methods of thinking); the mechanisms for designing the purpose and tasks of the lesson and its content in the system of personally oriented education at the interface with the competence approach are revealed; examples of creating problem situations in the process of teaching physics, which give the opportunity to strengthen the motivational component of the lesson are given.

**Keywords:** *physics lesson; personally oriented learning; the purpose of the lesson; tasks of the lesson; motivation.*

УДК 378.22:376

**ІРИНА МАЛИШЕВСЬКА**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена дослідженню шляхів забезпечення підготовки педагогічних фахівців у вишах України до роботи в умовах інклюзивної освіти. Відзначено, що в Україні активізувався пошук стратегічних напрямів професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Акцентовано увагу на основних завданнях підготовки педагогічних кадрів для освітньої інклюзії, розв'язання яких необхідно покласти на педагогічні вищі навчальні заклади. Окреслено аспекти проблеми формування професіоналізму педагогічних фахівців масових загальноосвітніх закладів в галузі інклюзивної освіти. Доведено, що нагальною потребою має стати випереджальна модифікація змісту підготовки кадрів загальної освіти у напрямі інклюзії.

**Ключові слова:** *діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, педагогічні фахівці, стратегічні напрямки інклюзивної освіти, професійна підготовка педагогічних працівників, випереджальна модифікація змісту освіти у напрямі інклюзії*

**Постановка проблеми.** У межах процесу формування загальноєвропейського освітнього простору проблема удосконалення підготовки педагогічних фахівців, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання, в Україні набуває особливої актуальності. Формування професійної компетенції педагогічних фахівців у галузі інклюзивної освіти пов'язана з високим рівнем вимог, що ставляться суспільством і професійним співтовариством до педагогічної діяльності. Сучасні педагогічні фахівці повинні бути готовими до змін та нових суспільних відносин, відповідати вимогам часу, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку, який формується на основі принципів педагогіки співробітництва та толерантності, інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища. У зв'язку з цим нагальною потребою має стати випереджальна модифікація змісту підготовки кадрів загальної освіти у напрямі інклюзії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методичні основи підготовки педагогічних фахівців у вищих навчальних закладах України до роботи в умовах інклюзивної освіти розглянуто у наукових працях Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Косаревої, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, Н. Назарова, Л. Савчук, Т. Сак, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко та інших. Науковці наголошують на необхідності системної підготовки педагогічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

**Мета** статті полягає у дослідженні забезпечення шляхів підготовки педагогічних фахівців у вищих навчальних закладах до роботи в умовах освітньої інклюзії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах сьогодення, коли з кожним роком збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, варто більше уваги приділяти професійній універсальності та гнучкості у підготовці педагогічних кадрів, а саме вихователів та вчителів початкових класів, до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя постійно розширюється і поглиблюється. Першочерговими чинниками впливу тут виступають практика дошкільного виховання й удосконалення його нормативно-правової бази. У Базовому компоненті дошкільної освіти та Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», національній програмі «Діти України» зазначається, що забезпечення повноцінного розвитку дітей з типовим розвитком та з порушеннями психофізичного розвитку знаходиться у прямій залежності від рівня компетентності фахівців. Аналіз освітньо-професійної програми бакалавра 6.010101 «Дошкільна освіта» на предмет фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до освітньої інклюзії засвідчив, що така підготовка передбачається вивченням дисциплін «Основи дефектології та логопедії» (цикл математичної, природничо-географічної підготовки) та «Інклюзивна освіта» (цикл професійної та практичної підготовки).

Дослідження Г. Косаревої доводять, що особливої важливості набуває підготовка кадрів дошкільної освіти до корекційної роботи в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки вихователі не повністю усвідомлюють її сутність, недостатньо володіють відповідними знаннями й уміннями. Такий висновок зроблено за результатами аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх вихователів, у яких корекційна робота та методика її здійснення не представлені ні окремим курсом, ні жодним модулем в курсах різних методик. Крім того, програма педагогічної практики у своєму змісті не спрямована на корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії [1].

Проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно знаходиться у центрі уваги науковців, які опікуються навчанням та вихованням дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Назарова, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.). Проте О. Мартинчук зазначає, що незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів і наявної бази навчально-методичної літератури з цієї проблеми, «система вищої освіти залишається інертною щодо використання наявних можливостей з формування професійної компетентності майбутніх вчителів у сфері забезпечення інклюзивної форми навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами» [4]. Це простежується в освітньо-професійній програмі бакалавра 6.010102 «Початкова освіта». Так, для підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії у циклі професійної підготовки передбачається лише дисципліна «Основи інклюзивної освіти».

Аналіз навчальних планів напряму підготовки «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Київського університету імені Бориса Грінченка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та інших засвідчив, що з метою формування у студентів професійних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії викладаються навчальні курси «Основи логопедії та дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивна педагогіка». Дослідження фахової підготовки педагогічних кадрів у вищеозначених вишах за напрямками «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засвідчило відсутність у навчальних планах цих спеціальностей інших інклюзивних дисциплін, крім вищеозначених, змістових модулів та тем з інклюзивно спрямованим змістом у загальних навчальних курсах та методиках фахових дисциплін. Все це обумовлює актуальність проблеми ефективної організації професійної підготовки вихователів та вчителів початкових класів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У теорії і практиці професійної підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено певний позитивний досвід. На окрему увагу заслуговує досвід Львівського національного університету імені Івана Франка, у складі якого функціонує педагогічний коледж як структурний підрозділ університету, який одним із перших долучився до впровадження інклюзивної освіти в Україні. Починаючи з 2007 року Педагогічний коледж розпочав підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії шляхом адаптації та апробації спецкурсів, розроблених українськими та канадськими науковцями: «Вступ до інклюзивного навчання», «Основи інклюзивної освіти», «Стандартизоване оцінювання та диференційоване викладання в інклюзивному процесі», «Лідерство в інклюзивному просторі». Ці спецкурси викладалися на всіх напрямках підготовки педагогічних кадрів у коледжі. Крім того, теми окремих курсів було інтегровано у змістові модулі психолого-педагогічних дисциплін з підготовки психологів та вчителів середньої ланки у Львівському національному університеті імені Івана Франка [2].

3 вересня 2012 року на виконання листа МОН України № 43-20/3923 від 07.10.2011 р. у педагогічному коледжі вперше в Україні в рамках підготовки студентів за напрямом «Початкова освіта» та «Корекційна освіта» було розпочато підготовку студентів за додатковою кваліфікацією «асистент вчителя класу з інклюзивним навчанням». У зв'язку з цим, до навчальних планів цих спеціальностей було включено дисципліну «Асистування в інклюзивному середовищі». Відповідно до листа МОН України за № 1/9-456 від 18.06.2012 р., в коледжі та університеті з 2012–2013 навчального року офіційно впроваджено дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у навчальний план підготовки фахівців за напрямами «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка». Нині у Львівському національному університеті імені Івана Франка функціонує кафедра початкової та корекційної освіти, науковці якої плідно працюють над розробкою науково-методологічних та практично-методичних підходів до реалізації інклюзії у вітчизняній освіті. З метою підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» до роботи в інклюзивному середовищі ними розроблено і викладаються нові спецкурси «Філософія інклюзії», «Управління школою з інклюзивним навчанням», «Інноваційні технології діяльності інклюзивних шкіл». Педагогічну практику студенти коледжу проходять на базі загальноосвітніх шкіл, дошкільних закладів у класах та групах з інклюзивною формою навчання, у закладах соціальних служб, органах опіки та соціального захисту, логопедичних пунктах, навчально-реабілітаційних центрах, загальноосвітніх спеціальних школах та дошкільних закладах, психолого-медико-педагогічних консультаціях [3].

Для забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів педагогічними фахівцями, компетентними у галузі інклюзивної освіти, З. Ленів пропонує: налагодити систему міжнародного стажування в провідних університетах Європи та північної Америки для молодих науковців, які досліджують проблеми спеціальної та інклюзивної освіти; з метою диверсифікації навчального процесу розширити можливість надання на окремих спеціальностях додаткових кваліфікацій задля підготовки фахівців до використання альтернативної та допоміжної комунікації, арт-терапії, музикотерапії, трудотерапії тощо з подальшим введенням відповідних посад у класифікатор професій; започаткувати та вдосконалювати підготовку фахівців у галузі аутології, ортопсихопедагогіки, реабілітології [5].

Однією з передумов успішної розбудови інклюзивного освітнього середовища є введення до загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням посади асистента вчителя, тобто фахівця, допомога якого на сьогодні є вкрай необхідною у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами.

Посада асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням визначена «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженим постановою Кабінету міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 року, де зазначено, що особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі забезпечує асистент вчителя. Постановою Кабінету Міністрів України № 635 від 18 липня 2012 року посаду «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням» внесено до «Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» чим забезпечено конституційні права і державні гарантії педагогічним працівникам, які працюватимуть у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя. Отже, зміст діяльності асистента вчителя регламентується відповідними правовими документами.

За вище означеними нормативно-правовими актами, таку посаду може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. Основні завдання асистента вчителя полягають: в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; у здійсненні в складі групи фахівців організаційної, навчально-розвиткової, діагностичної, прогностичної, консультативної функцій соціально-педагогічного супроводу; підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності, етики та загальної культури [6].

Проблемою сьогодення є підготовка асистентів вчителя для інклюзивного класу в педагогічних вищих навчальних закладах. Наукові розвідки засвідчують, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти не в багатьох вищих навчальних закладах здійснюється підготовка таких фахівців.

До інноваційних стратегічних поступів у впровадженні інклюзії в Україні належить також прийняття постанови Кабінету Міністрів України № 531 від 29 липня 2015 року «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» про затвердження посади «асистента вихователя дошкільного навчального закладу» та внесення її до переліку посад педагогічних працівників, що забезпечить надання якісної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах дошкільного інклюзивного середовища та підготовку таких фахівців у вищих навчальних закладах.



Посади асистент вчителя та асистент вихователя – це зовсім нові спеціальності для України, їхнє впровадження було надзвичайно складним і важким. Однак, українські науковці йшли шляхом вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду, зокрема північноамериканських країн, який є надзвичайно важливим і цінним. Наукові дослідження доводять, що система підготовки асистента вчителя у вищих навчальних закладах здійснюється на низькому рівні або зовсім відсутня, а підготовка асистента вихователя знаходиться тільки на законодавчому рівні. Тому вищим навчальним закладам, які готують педагогічних фахівців для освітньої інклюзії, терміново необхідно забезпечити підготовку таких кадрів.

**Висновки.** До основних завдань підготовки педагогічних фахівців для освітньої інклюзії, розв'язання яких необхідно покласти на педагогічні вищі навчальні заклади, належать:

теоретико-методологічне обґрунтування розбудови системи інклюзивної освіти в Україні;

науково-методичне забезпечення діяльності педагогічних кадрів, які забезпечують інклюзивну освіту;

розробка методології та практико-орієнтованих технологій педагогічного супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища;

корегування змісту і розробка технологій підготовки педагогічних фахівців, спроможних працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, за рахунок введення чи доповнення існуючих модулів фахових навчальних дисциплін, введення спецкурсів, пошуку альтернативних шляхів підготовки кадрів до роботи в інклюзивних закладах;

вивчення, узагальнення, пропаганда і поширення позитивного досвіду впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Кожне з цих завдань може розглядатися як відправна точка для розробки програм підготовки педагогічних фахівців загальноосвітніх шкіл, що працюють у системі інклюзивної освіти. Крім того, ці положення можуть обумовлювати «інноваційний коридор» експериментальної діяльності освітніх і наукових установ, що готують психолого-педагогічні кадри для інклюзивних закладів.

Розв'язання проблеми підготовки педагогічних кадрів для освітньої інклюзії в Україні окреслює **напрямок подальшого дослідження** підготовки психологічних фахівців для ефективного впровадження інклюзивної освіти в Україні.

#### Список використаних джерел

1. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику [Електронний ресурс] / Г. Косарева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Вип. 9(52). – С. 87–90. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2014\\_9\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29).
2. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект / З. Ленів // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 16–18.
3. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі / З. Ленів // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 13–19.
4. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>  
Мартинчук\_О.В.\_Сучасні\_вимоги\_до\_професійної\_діяльності\_вчителя\_початкової\_школи\_в\_умовах\_і\_інклюзивного\_навчання.
5. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України; упорядник Є. В. Красняков. – К. : Парлам. вид-во, 2015. – 272 с.
6. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : лист МОН молоді та спорту України № 1/9-675 від 25.09.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/).

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

**MALYSHEVSKA I.**

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine

### **PROVIDING OF PREPARATION OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS TO THE WORK IN THE CONDITIONS OF INKLUSIVE EDUCATION**

The article is sanctified to the research of providing preparation of pedagogical specialists for work in the conditions of inclusive education in institutions of higher education of Ukraine. In the article is determined that in Ukraine the search of strategic directions of professional preparation of pedagogical workers activated to work with children with the special educational necessities in the conditions of inclusive studies. The questions from the theoretical – methodological providing of the state of preparation of pedagogical specialists at Ukraine's educational establishments in the relation of introduction of inclusive studies are examined in the article. Positive experience of theory and practice of professional preparation of pedagogical specialists is presented in higher educational establishments of Ukraine to work in the conditions of inclusive educational environment. Attention is accented on the basic tasks of training of pedagogical personnels for educational inclusivity, the decision of that must be laid on pedagogical higher educational establishments. Each of these tasks is examined as a starting point for the newest program of preparation of pedagogical specialists development for the system of inclusive education. In this connection passing ahead modification of maintenance of training of personnels of universal education must become an urgent necessity in direction of inclusivity. In the article are outlined problems of forming of professionalism of pedagogical specialists of mass general establishments in industry of inclusive education. Forming of professional jurisdiction of pedagogical specialists in industry of inclusive education is related to advancement of high level of requirements, offered society and professional concord to their pedagogical activity. Modern pedagogical specialists must be ready to the changes and new public relations, to answer the requirements of time. It is possible only on condition of their permanent professional development. It is formed on the basis of principles of pedagogics of collaboration and tolerance, innovative approaches, organization of inclusive educational environment. Problems of training of pedagogical personnels for educational inclusivity in Ukraine are actual enough on the modern stage of development of domestic educational industry. In subsequent research preparation of psychological specialists needs for introduction of inclusive education in Ukraine.

**Keywords:** *children with the special educational needs, inclusive education, inclusive studies, pedagogical specialists, strategic directions in industry of inclusive education, professional preparation of pedagogical workers, passing ahead modification of maintenance of education in the direction of inclusivity.*

УДК 37.01

ORCID ID 0000-0001-5454-7085

**ЛЮДМИЛА МІЛЬТО**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

### **ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

---

Стаття присвячена науковому аналізу філософсько-методологічних підходів щодо розвитку педагогічної майстерності вчителя. Здійснено історико-педагогічний аналіз наукових джерел з проблеми методології педагогіки, запропоновані наукові погляди вчених (філософів, педагогів, психологів) на тлумачення дефініцій «методологія», «методологічні підходи», розкривається неоднозначність їх наукових інтерпретацій. В статті розглянуто методологічні підходи: системно-хронологічний та системний, парадигмальний, акмеологічний та ін. Для отримання об'єктивних даних з обраної проблеми дослідження використовувався комплекс взаємопов'язаних методів педагогічного дослідження, а саме: загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; конкретно-пошукові методи (термінологічний аналіз, систематизація зарубіжної та вітчизняної літератури з досліджуваної проблеми).

**Ключові слова:** *методологія, методологічний підхід, філософія освіти, педагогічна майстерність, системно-хронологічний, системний, історичний, акмеологічний підходи*

**Постановка проблеми.** У різні історичні періоди предметом спеціального розгляду історії педагогіки ставали проблеми наукової обґрунтованості і підвищення результативності проведених досліджень, виявлення перспективності тих чи інших напрямків її розвитку, встановлення місця і ролі в

системі гуманітарних наук. Сьогодні необхідно враховувати оновлення методологічних основ педагогіки в умовах відкритого діалогу між представниками різних соціально-філософських, педагогічних шкіл і гуманістичних течій громадсько-педагогічної думки, що виражається в розумінні сучасної реальності як епохи глобальних якісних змін у самих основах суспільного життя і свідомості.

**Аналіз актуальних досліджень.** Провідні наукові ідеї сучасної методології історико-педагогічних досліджень розглянути в працях Л. Березівської, М. Богуславського Н. Гупан, Г. Корнетова, Ф. Корольова, В. Курило, В. Лугового, С. Золотухіної, З. Равкіна, О. Сухомлинської, О. Ясько. Вагомий внесок у концептуальне оформлення фундаментальних основ педагогіки, розробку уявлення про її системну цілісність внесли дослідники В. Гмурман, М. Данилов, В. Загвязинський, Ф. Корольов, В. Краєвський, М. Скаткін, В. Шубинський, які усвідомили необхідність філософсько-методологічного аналізу педагогічного знання, ідеалів, норм і методів науково-педагогічної діяльності для розвитку педагогіки як науки.

Обґрунтуванню методологічних підходів і засобів педагогічного та історико-педагогічного дослідження значну увагу приділяли О. Адаменко, Б. Бім-Бад, М. Богуславський, Н. Бордовська, В. Гинецинський, А. Данилюк, О. Джуринський, І. Зязюн, Г. Корнетов, О. Лавріненко, З. Равкін, О. Сухомлинська та інші вчені, які сформулювали загальні методологічні вимоги до історико-педагогічного дослідження, запропонували критерії оцінювання стану педагогічної науки в той чи інший період розвитку.

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні філософсько-методологічних підходів дослідження ідей розвитку педагогічної майстерності вчителя. У статті використовувалися наступні методи дослідження: пошуково-бібліографічний; хронологічний; ретроспективний логіко-системний аналіз; метод історико-структурного узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «методологія» має різноманітні тлумачення і викликає в педагогіці багато наукових суперечок. Так, за визначенням українського вченого С. Гончаренка [4], методологія – це вчення про методи пізнання, сукупність прийомів дослідження, які застосовуються в певній галузі; учення про науковий метод пізнання або систему наукових принципів, на основі яких вибудовується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів тощо. М. Данилов [5] зазначав, що методологія педагогіки є системою знань про базові засади і структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність.

Е. Юдін [12] виділив чотири рівні методологічного знання: перший (вищий) рівень – філософський, зміст якого становлять загальні принципи пізнання й категоріальний апарат науки загалом; другий – загальнонауковий, який є основою побудови концепцій, структури та змісту; третій – конкретно-науковий, що становить методологію існуючого знання; четвертий – технологічний, який виступає основою методології пошуку нового педагогічного знання.

Найбільш загальними регуляторами, що входять до складу методологічного забезпечення педагогічного дослідження, виступають філософські положення. Методологія, як сукупність філософських методів пізнання, охоплює індуктивний метод Ф. Бекона, раціоналістичний метод Р. Декарта, діалектичний метод Сократа, Г. Гегеля, феноменологічний метод Е. Гуссерля, системний метод Л. Берталанфі, У. Ешбі, Т. Парсонса, що входять до філософської методології.

У наукових розвідках українських та зарубіжних дослідників професійну підготовку вчителя розглянуто з позицій сучасної філософії освіти та філософсько-психологічної концепції освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Т. Калюжна, І. Кон, Г. Костюк, В. Кремень, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Г. Філіпчук та інші); як неперервну професійну освіту вчителя (Т. Браже, С. Вершловський, В. Воронцова, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, І. Соколова та інші); з позицій науково-культурологічних закономірностей історико-культурного процесу (М. Бахтін, О. Бондарєвська, О. Гуревич, О. Лосєв та інші); як тенденції розвитку вищої педагогічної освіти (В. Луговий, О. Мещанінов, С. Ніколаєнко, В. Сластьонін та інші).

Методологічною базою дослідження ідей розвитку педагогічної майстерності є філософські, культурологічні та соціально-педагогічні фундаментальні роботи з філософії та філософії освіти М. Бердяєва, І. Берліна, Д. Дьюї, В. Зінковського, Г. Костюка, М. Лоського, С. Утехіна, С. Франка, Г. Шпета; філософії і політики освіти Е. Днепров, Б. Гершунського, М. Нікандрова; праці, присвячені загальним питанням філософії та методології науки (Г. Батищев, М. Бахтін, Дж. Бернал, В. Вернадський, Б. Гершунський, І. Кон, Г. Костюк, В. Кремень, Т. Кун, О. Леонтєв, М. Полані, К. Поппер, М. Розов, С. Рубінштейн та інші); методології та теорії педагогіки (В. Загвязинський, І. Колесникова, Н. Коршунова, В. Краєвський, В. Серіков, Л. Степашко та інші); методології історико-педагогічних досліджень (М. Богуславський, О. Джуринський, Г. Корнетов, М. Лукацький, Л. Степашко, А. Шевельов та інші); праці, присвячені педагогічному новаторству, які сприяли розвитку ідей професійної майстерності вчителя

(Ю. Бабанський, А. Богданов, М. Богуславський, З. Васильєва, Р. Вендровська, Г. Корнетов, З. Равкин, Л. Романюк, М. Скаткін та інші); формуванню науково-педагогічних шкіл (Д. Аронов, Є. Белозерцев, В. Криворученко, Н. Лукіна, С. Поляков, Л. Сухорукова); проблемам педагогічної культури як складової професійної майстерності вчителя (І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Л. Макарова, А. Маркова, Г. Матушанський та інші); генезі розвитку російської вищої педагогічної освіти (А. Аврус, А. Андреев, К. Галкін, С. Гессен, І. Захаров, О. Князева, Г. Матушанський, Ф. Петров та інші).

Важливим елементом нашого дослідження було звернення до методологічних підходів. Слід відзначити, що методологічний підхід визначає розуміння логіки та етапів розвитку педагогічного процесу, регламентує відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає аксіологічні параметри оцінки досліджуваних історико-педагогічних явищ. Це дало нам підстави визначити методологічний підхід як гносеологічну цілісність, що включає дослідницькі установки по відношенню до об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів.

Визначаючи засади методології історико-педагогічного дослідження С. Бобришев [2] виокремив систему методологічних підходів, умовно поєднав їх у групи: базові загальнонаукові підходи (системний, системно-хронологічний, структурний, функціональний, історичний, логічний, синергетичний, комплексний, модельний та інші), що забезпечують необхідну якість дослідження у відповідності канонам історичної науки; парадигмальні, в основі яких є визнані концепції та теорії, що розкривають різні аспекти детермінації суспільного розвитку людства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний та інші) в основу яких покладена внутрішня логіка педагогічної думки, закономірності її функціонування.

Одним з провідних методологічних підходів, з огляду на мету і завдання нашого дослідження, є системно-хронологічний підхід, який дає можливість простежити генезу розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя через її реконструкцію в соціальному, культурному, науковому контекстах у певний період часу. Системно-хронологічний підхід визначається п'ятьма основними принципами: цілісністю, ієрархічністю, структуризацією, множинністю і системністю: принцип системності об'єднує всі інші принципи, оскільки свідчить, що кожен об'єкт може мати усі ознаки системи. Системно-хронологічний підхід також дозволив визначити тенденції та закономірності розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя, структуру дослідження. Побудова дослідження на основі хронологічного підходу дозволила в чіткій послідовності простежити динаміку появи нових педагогічних ідей, гіпотез, теорій щодо розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя в різні історичні періоди і сприяла розробці періодизації їх розвитку.

Таким чином, застосування системно-хронологічного підходу дало нам можливість системно дослідити розвиток ідей педагогічної майстерності вчителя як процес, простежити динаміку структурних компонентів досліджуваного феномену на різних історичних етапах його розвитку, розкрити в історичній ретроспективі прогресивні та регресивні фактори, які впливали на розвиток педагогічної майстерності вчителя.

Важливим методологічним принципом дослідження є системність, тобто системний підхід до досліджуваних об'єктів, що передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи, виявлення певної множини її елементів, встановлення, класифікація та впорядкування зв'язків між цими елементами, виділення системоутворюючих зв'язків, які забезпечують поєднання різних елементів у систему. Поняття «система» визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що ідея системного підходу в педагогічних дослідженнях почала активно застосовуватися на початку 70-х рр. ХХ ст. у наукових дослідженнях російських учених П. Анохіна, М. Данилова, Т. Ільїної, Ф. Корольова, Б. Ломова, які визначали системний підхід як аналіз педагогічних явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядкувати їх і розглядати як єдине ціле у взаємодії і зв'язку між собою. Розробкою системного підходу в різні часи займалися С. Архангельський, В. Беспалько, І. Блауберг, Б. Гершунський, В. Краєвський, В. Сластьонін і Е. Юдін, які розглядали системний підхід як одну з форм загальнонаукового методологічного знання, пов'язаного з дослідженням об'єктів як систем. Філософ освіти Б. Гершунський, аналізуючи характеристики великих систем визначив головні ознаки таких систем: цілеспрямованість і керованість; складана ієрархічна структуризація; наявність інтегративних властивостей; багатозв'язність елементів; складні зв'язки, що постійно переплітаються; наявність інформативних зв'язків; багатокритеріальність; чисельність змін; конфліктність системи (наявність збуджуючих чинників, сторін, що конкурують); широке коло фахівців [3].

Е. Юдін трактує системний підхід «як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження» [12]. І. Блауберг визначає системний підхід як методологічну орієнтацію дослідження, яка ґрунтується на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупності елементів, що пов'язані взаємодією і виступають як єдине ціле [1].

Слід підкреслити, що багато науковців (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Міжеріков, М. Нікандров, В. Сластьонін, Л. Спірін, Е. Шиянов та інші) розуміють педагогічну майстерність як системну єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм; наголошується особливість вчителя як суб'єкта власної професійної підготовки, основу якої складають педагогічні вміння, необхідні для моделювання задачної структури професійно-педагогічної діяльності.

На думку Н. Кузьміної, будь-яка педагогічна система має досить просту структуру. Учена зазначає, що структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи і відрізняє їх від інших (не педагогічних) систем. До них належать цілі, навчальна інформація (зміст), засоби педагогічної комунікації, педагога і учні. Названі компоненти необхідні для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них системи не існує [7].

Використання системного підходу в процесі дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності сприяло створенню системи педагогічної майстерності вчителя, яку ми розглядаємо як володіння вчителем професійними знаннями і педагогічною технікою, оскільки знання – компонент змісту освіти, а педагогічна техніка – компонент педагогічних засобів. Якщо зміст професійної освіти складається із знань, умінь та навичок, то компонентом педагогічної майстерності слід вважати таку властивість особистості вчителя, як володіння професійними знаннями, вміннями та навичками. До педагогічних засобів належить не лише педагогічна техніка як комплекс прийомів, а й методики та технології, тому компонентом педагогічної системи майстерності вчителя ми вважаємо таку властивість особистості педагога, як володіння педагогічними засобами (методиками, технологіями, технікою). Отже, система педагогічної майстерності має комплекс структурних і функціональних компонентів.

Нами визначено такі компоненти педагогічної системи майстерності вчителя: мета, наявність педагогічного надзавдання (термін К. Станіславського); учні; педагогічна спрямованість вчителя; зміст освіти; володіння вчителем професійними знаннями, вміннями та навичками; педагогічні засоби; володіння педагогічними засобами (методиками, технологією, технікою); критерії; оцінки.

Важливого значення для розв'язання проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителя набуває сучасний акмеологічний підхід (Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Пожарський та ін.) сутністю якого є вивчення особистості як цілісного феномена (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтація людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення; мотивація на високі досягнення; прагнення високих результатів, життєвих успіхів; організація на творчу діяльність особистості на всіх етапах її неперервної освіти; створення необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Нами було з'ясовано, що на кожному історичному етапі суспільного розвитку, виходячи із провідної місії освіти, існувала певна парадигма, що була зразком і задавала модель побудови освітнього простору. Так, наприклад, у 90-х рр. ХХ ст. педагоги-новатори виокремили парадигму гуманної педагогіки, з'явилася культурологічна, особистісно-зорієнтована парадигми та інші. В історико-педагогічних дослідженнях шляхи застосування парадигмального підходу обґрунтовано в працях М. Богуславського, Б. Гершунського, Г. Корнетова, О. Пометун, О. Сухомлинської, де підкреслюється, що парадигмальний підхід передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогіки з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм.

Основою парадигмального підходу до вивчення історії розвитку ідей педагогічної майстерності стала концепція розвитку науки та наукового знання Т. Куна, який стверджував, що парадигма це загальноприйнята модель, еталон, зразок. Використання парадигмального підходу в нашому дослідженні ґрунтується на положенні про те, що парадигма в педагогіці може діагностувати наявний стан педагогічної науки і практики, визначати перспективи їх розвитку, а також проводити рефлексивний аналіз з метою реконструкції історико-педагогічного досвіду. Метою такого аналізу стає розкриття загальних і конкретно-історичних форм існування освіти, їх генезису; трансформації успіхів і невдач; логіки розвитку; умов, тенденцій, напрямків; закономірностей та альтернатив розвитку.

Слід відзначити, що використання парадигмального підходу до вивчення ідей розвитку педагогічної майстерності вчителя дало можливість в основу періодизації розвитку педагогічної майстерності (середина ХVIII – кінець ХХ ст.) покласти не лише соціокультурні детермінанти, а й науково-педагогічні

чинники, дослідити генезу розвитку педагогічної майстерності в теорії та практиці освіти Росії в означений період як зміну наукових парадигм.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, філософсько-методологічні підходи дослідження спрямували аналіз і обґрунтування розвитку ідеї педагогічної майстерності вчителя не як ізольований процес, а як процес зумовлений внутрішніми і зовнішніми залежностями, пов'язаний з історичними особливостями країни і сучасними тенденціями розвитку європейського освітнього простору. Дослідження ґрунтується на певних принципах, методах, відповідному категорійно-поняттєвому апараті та теоретичних засадах вітчизняних і зарубіжних науковців, що стосуються сутності досліджуваної проблеми. Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування алгоритму формування джерельної бази для системного та багатовимірного аналізу історії розвитку педагогічної науки в певний період часу та методики її дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Блауберг, И. В. (1997). Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСС.
2. Бобрышов, С. В. (2006). Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова: Основной выпуск, 2, 41-46.
3. Гершунский, Б. С. (1992). Общечеловеческие ценности в образовании. Педагогика, 5-6, 3-13.
4. Гончаренко, С. У. (1993). Методологічні характеристики педагогічних досліджень. Педагогіка і психологія, 1, 11-23.
5. Данилов М., & Малинин В. (1972). Методологические основы построения педагогической теории. Советская педагогика, 2, 68-84.
6. Кузьмина, Н. В. (1982). Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. Советская педагогика, 3, 63-66.
7. Кузьмина, Н. В. (2002). Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки. Методы системного педагогического исследования (2-е изд.). Москва: Народное образование.
8. Раскин, Д. И. (1989). Классификация историко-педагогических источников: Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Москва: Издательство АПН СССР.
9. Скаткин, М. Н. (1986). Методология и методика педагогических исследований. Москва: Педагогика.
10. Сухомлинська, О. В. (2003). Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АПН.
11. Сухомлинська, О. В. (2007). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. Шлях освіти, 4, 6-12.
12. Юдин, Э. Г. (1978). Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017 р.

#### MILTO L.

Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kiev

#### PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH THE DEVELOPMENT OF IDEAS OF PEDAGOGICAL SKILL

The article is devoted to the scientific analysis of philosophical and methodological approaches to the development of pedagogical skill. Historical and pedagogical analysis of scientific sources on the problem of methodology of pedagogy has been carried out, the views of scientists (philosophers, teachers, psychologists) on the interpretation of the concept "methodology", "methodological approaches", reveal the ambiguity of their scientific interpretations. In the article the methodological approaches are considered: systematic-chronological and systematic approaches, historical, etc., which in the process of studying the development of ideas of pedagogical skill contributed to the creation of a system of pedagogical mastery of a teacher, which we regard as the possession of a teacher by professional knowledge and pedagogical technique. To obtain objective historical data on the selected problem, a complex of theoretical interrelated methods of historical and pedagogical research was used, namely: general science (historical and pedagogical analysis, synthesis, generalization, comparison, concrete search methods (terminological analysis, generalization, systematization of foreign and domestic

literature on the problem under investigation). It is established that the methodological approach determines the content, character and direction of research activity, is the basis of pedagogical research, which reveals its key idea, the main idea, indicating the tendencies of education development, the direction of development of pedagogical knowledge in the historical epoch. In general, the methodological approach means the search for a method, a sequence of actions that provide a purposeful, systematic motion to the final result.

The philosophical and methodological approaches of the study directed the analysis and substantiation of the development of the idea of pedagogical mastery of the teacher not as an isolated process, but as a process due to internal and external dependencies associated with the historical features of the country and the current trends in the development of European educational space. The research is based on certain principles, methods, appropriate categorical-conceptual apparatus and theoretical principles of domestic and foreign scholars related to the essence of the problem under investigation. The perspective direction of further research is the justification of the algorithm for the formation of a source base for systematic and multidimensional analysis of the history of the development of pedagogical science in a certain period of time and the methods of its research.

**Key words:** *methodology, methodological approach, philosophy of education, pedagogical skill, system-chronological, system, historical, acmeological approaches.*

УДК 37.015.31:27:[2-788]“10/17”

**ВІТАЛІЙ МІРОШНИЧЕНКО**

Полтавський інститут бізнесу ПВНЗ МНТУ

## **ХРИСТІЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ РАНЬОГО ЧЕРНЕЦТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ РЕЛІГІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ (ХІ-ХVІІІ СТ.)**

У статті розглядаються судження вітчизняних богословів та церковників часів Київської Русі, Литовсько-Польської держави та Гетьманщини щодо питання християнського виховання у перших чернечих обителях. Проаналізовано їхню літературну релігійно-педагогічну спадщину, виявлено етапи у становленні передумов наукових досліджень з виховання чернецтва, охарактеризовано головні напрями та зміст ранньохристиянської монастирської педагогіки.

**Ключові слова:** *монастирське виховання, християнство, Київська Русь, релігійно-педагогічна спадщина ХІ-ХVІІІ століть, квазінаукові дослідження*

**Постановка проблеми.** Прийняття християнства як державної релігії на Русі дало потужний поштовх до пошуку нової освітньо-виховної моделі. Це стало одним із пріоритетних завдань для нової суспільної верстви – духовенства. Останні у цій справі звертались до історичного досвіду своїх попередників, зокрема, подвижників єгипетського, палестинського, візантійського, західноєвропейського чернецтва, особливо тих надбань, що стосувались виховання послушників. А тому в сучасних умовах, коли відбувається переоцінка духовно-моральних засад існування суспільства, звернення до досвіду ранньохристиянської монастирської педагогіки набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Коло питань, що стосуються християнської педагогіки, залишається предметом дослідження значного кола сучасних дослідників (А. Джуринський, М. Левківський, В. Карагодін, В. Фазан, І. Цебрій [8] та ін.). Проте, історіографічний аспект даної проблеми сьогодні залишається малодослідженим, а тому об'єктивно виникає потреба у ґрунтовному дослідженні агіографічних і релігійно-педагогічних джерел ХІ-ХVІІІ століття, зокрема, праць І. Вишенського [1], митрополитів Іларіона [5] та Олексія [6], Д. Ростовського [2-4], Ф. Прокоповича [7].

**Мета дослідження.** Проаналізувати вітчизняну релігійно-педагогічну спадщину ХІ-ХVІІІ століть на предмет християнського виховання у перших чернечих обителях Сходу та Заходу; виокремити етапи становлення передумов до наукового дослідження даної проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У контексті аналізу літературної спадщини вітчизняних богословів та церковників Х–ХVІІІ ст. нами виокремлено кілька етапів у становленні передумов до наукового дослідження монастирського виховання чернецтва. Зокрема, ХІ-ХV століття винятково було означене зародженням інтересу до проблеми монастирського виховання (митрополит Іларіон, митрополит Олексій, Феодосій Печерський).

Київський митрополит руського походження Іларіон у своїй праці «Слово про закон і благодать» (1037-1051 рр.) одним із перших на українських теренах підкреслив високий авторитет «правовірних святих Отців перших семи соборів», серед яких чільне місце займала постать Григорія I Великого (V Вселенський собор) [5, с. 30]. Він відзначив, що варто не лише споглядати діяння отців Церкви, але й «що на письмі передали нам приймати» та втілювати у справу виховання служителів віри Христової [5, с. 30]. Крім того, Іларіон сам прийняв чернечий постриг від преподобного Антонія, а тому на практичному рівні намагався реалізувати монастирський досвід виховання, запозичений в основоположників чернечої традиції служіння.

Педагогічна спадщина перших подвижників знайшла своє відображення й у творчості наступників слов'янського богослова. Так, митрополит Київський і всієї Русі Олексій (у миру Єлевферій Федорович Бяконт) (1292 -1378 рр.) у своєму «Повчанні із апостольських діянь до христолюбивих християн» (XIV ст.) неодноразово акцентував увагу на виховних традиціях реформатора ранньосередньовічного чернецтва Григорія Двоєслова [6, с. 35-36].

Із будівництвом на Русі перших монастирів, зокрема Печерської обителі в Києві (1051 рік), серед руського кліру ще більше посилювався інтерес до вивчення, аналізу та узагальнення досвіду монастирського виховання. Цей досвід був представлений творчою спадщиною Антонія Великого, Пахомія Великого, Макарія Великого, Феодосія Великого, Мартіна Турського, Бенедикта Нурсійського, Флавія Кассіодора, Григорія Великого.

Київське православ'я схвально сприймало освітньо-виховні традиції і монастирів Сходу, і монастирів Заходу. Така поведінка ієрархів пояснювалася тим, що після Великої Схизми 1054 року Руська Церква не зайняла однозначної позиції на підтримку якоїсь зі сторін конфлікту (Риму чи Константинополя), хоча й зберігала східний обряд. Якщо церковники грецького походження були схильні до антилатинської полеміки, то власне руські священники та правителі не лише не брали участь у ній, а й не розуміли сутності висунутих греками до Риму претензій догматичного й обрядового характеру. Таким чином, Русь підтримувала спілкування і з Римом, і з Константинополем та приймала ті або інші рішення залежно від політичної необхідності.

У контексті цих подій чільне місце займала постать одного з фундаторів чернецтва на Русі, політичного й церковного діяча Феодосія Печерського (1008-1074 рр.), який вважається укладачем першого на руських землях монастирського статуту. Указане чернече правило мало яскраво виражене візантійське походження, бо засноване на жорстких монастирських традиціях Сходу (в тому числі «Правилах» Василя Великого). Проте воно було доповнене низкою менш обтяжливих догм, що, очевидно, були запозичені автором із монастирської практики перших західноєвропейських чернечих обителей. Зокрема, заборона перебування на території монастиря прочан і жінок.

Відомості про літературну спадщину святого Феодосія мізерні. Проте нам достеменно відомо, що доведено авторство одинадцяти творів. Серед них особливу увагу привертає праця «Слово святих отців про пияцтво», де автор порушив питання про одну із моральних християнських вад. Зважаючи на те, що руський святий аналізував у своєму доробку роздуми Отців Церкви та різко засуджував надмірне споживання спиртного, варто допустити той факт, що йому була добре відома категорична позиція святих Василя Великого, Григорія Богослова, Ієроніма Стридонського, Григорія I Великого з цього питання.

Ідея колективного виховання послушників у Печерській обителі опосередковано демонструвала прихильність святого Феодосія до монастирської традиції Пахомія Великого, Бенедикта Нурсійського та Флавія Кассіодора. Він високо відзначав ідею останнього не лише жити громадою в обителі, а й підвищувати свій інтелектуальний рівень.

Чернеча практика Феодосія Печерського засвідчила, що київський монах не тільки на теоретичному рівні схвально сприймав освітньо-виховні ідеї основоположників чернечого укладу, а й сам намагався втілювати їх у життя. Підтвердженням цього було те, що він, подібно Флавію Кассіодору був родоначальником монастирської книжкової справи.

Упродовж XVI - поч. XVII ст. виховна спадщина фундаторів чернецтва розглядалася через призму протистояння католицизм – православ'я.

Найкраще позиція представників “християнського антагонізму” була відображена у творчості відомого українського письменника-полеміста XVI – початку XVII століття, ченця Афонського монастиря в Греції Івана Вишенського (1550-1630 рр.). Автор у своїй праці “Послання до єпископів, які втекли від православної віри” (1596 р.) не обмежувався боротьбою з католицизмом та унією. Він гостро критикував увесь тодішній церковний і світський лад, вимагав старохристиянської простоти, як здійснення Царства Божого на землі. Вишенський відкидав, зокрема, світську освіту та народні старовинні звичаї (як поганські), проте високо



оцінював концепцію виховання, що була закладена “богословами Григорієм, Васи́лієм та Златоустом у своїх Бесідах” [1, с. 470].

У XVII – XVIII століття – з’являються перші квазінаукові дослідження викладачів і учнів Острозької школи, Києво-Могилянського колегіуму та духовних навчальних закладів.

Літературна спадщина цього часу здебільшого була представлена творчим доробком представників перших вищих шкіл. Проте, як і в попередні епохи, проблема ранньохристиянського чернечого виховання була предметом дослідження лише богословів та церковників. До позитивного досвіду монастирської педагогіки середини першого тисячоліття зверталися Петро Могила, Єпіфаній Славинецький, Стефан Яворський, Іриней Фальковський та ін.

Високий авторитет фундаторів монастирської традиції довів письменник та поет, ректор Київської академії, богослов, архієпископ Великоновгородський та Великолуцький Феофан Прокопович (1681-1736 рр.).

Творча спадщина православного клірика хоча й не вирізнялася дидактично-виховною тематикою, проте він не оминув увагою практику християнського служіння засновників чернецтва. Зокрема, у богословських питаннях Феофан досить часто посилався на Іоана Златоуста, Ієроніма Стридонського, Августина Блаженного, Григорія Богослова, Амвросія Медіоланського [7].

Істотний вплив на розвиток вітчизняної гуманітарної думки наступних століть щодо проблеми монастирського виховання чернецтва IV-VI століть справив творчий доробок письменника, проповідника, богослова, митрополита Дмитрія Ростовського (в миру Данило Савич Туптало) (1651-1709 рр.), який вперше виклав власні погляди на систему християнського виховання раннього чернецтва у праці «Четї-Мінеї» («Житія святих», 1684-1705 рр.).

Аналіз творчої спадщини слов’янського богослова підтвердив, що, на відміну від попередніх робіт, літературний доробок митрополита Дмитрія мав певне наукове підґрунтя. «Житія святих» – це авторська праця богослова, засвідчена рукописами пізнішого часу. При написанні роботи він використовував руські (у тому числі й «Великі Четї-Мінеї»), латинські, грецькі та польські джерела. Автор не просто збирав матеріал воєдино, а й займався його доборою. Тому ми по праву можемо стверджувати, що більшість «житій», які були складені Дмитрієм, можна вважати оригінальними агіографічними творами.

«Четї-Мінеї» святий Дмитрій написав у чотирьох книгах, що містять житія подвижників християнства за три місяці та починаються згідно із церковним календарем із вересня. Характерною особливістю будови цієї праці була її змістова частина, де, власне, крім алфавітного покажчика персоналій, присутня помітка дня пам’яті кожного святого.

У контексті аналізу означеного творчого доробку Дмитрія Ростовського ми помітили, що руський митрополит визнавав авторитет і святість зачинателів монастирської традиції Антонія Великого, Пахомія Великого, Макарія Великого, Феодосія Великого, Бенедикта Нурсійського та Григорія Великого, проте оминув увагою постать Флавія Кассіодора, незважаючи навіть на те, що постать останнього високо шанується православною християнською Церквою.

Питання виховання чернецтва IV-VI століть автор «Житій» розглядав через призму наставницької діяльності перших настоятелів та абатів. І хоча його праця розкривала релігійний аспект діянь подвижників християнської віри, нам вдалося означити й окремі педагогічні судження клірика.

В агіографічній спадщині митрополита значне місце було відведене постаті Антонія Великого, якого він називав «наставником, пастирем, учителем подвижницького життя і вождем на шляху до Неба» [3, с. 533]. Богослов основною тезою педагогічної концепції св. Антонія вважав постійну духовну працю над собою та фізичний саморозвиток, а єдиною заповіддю, яка мала підтримувати цей процес, була теза, відповідно до якої вихованець не мав права «слабнути у подвигах, котрими зобов’язав себе та [зобов’язувався] прагнути, як початківець, примножувати і збільшувати почате» добре діло [3, с. 533].

Слід відзначити, що Дмитрій Ростовський охопив значний обсяг роботи, який не варто зводити до простого опису життя святого. У його праці простежується науковий зміст, бо він вдавався до детального аналізу джерельної бази, зокрема творчого доробку св. Афанасія Великого.

Грунтовне опрацювання творчої спадщини ростовського митрополита виявило, що руський богослов уникав прямого визначення мети чернечого виховання послухників св. Антонія. Проте засвідчував результат освітньо-виховної практики «постояльців» Фаюмської обителі. Зокрема, він зазначав, що в одних учнів «посилювалося прагнення до чеснот, в інших – зміцнювалася слабка віра, деякі очищалися від помилкових зваб помислами, серця інших звільнялися від страшних духів, що діяли на них» [3, с. 541].

У подібному контексті богослов аналізував і менторську діяльність святого Пахомія, якого Дмитрій Ростовський вважав не просто настоятелем першого спільножиттєвого монастиря, а й «учителем, і суддею, і правилом та зразком діяльності для кожного» [4, с. 490]. Такі схвальні відгуки з боку

українського проповідника були не просто данню християнській традиції. У дійсності значення діяльності Пахомія Великого було неоціненне, бо він не просто оточував себе послідовниками, яким подарував уніфіковані чернечі правила, а створив єдину чернечу спільноту – братство, засноване на принципах взаємодопомоги, взаємопідтримки та самопожертви.

У своїх судженнях святий Димитрій був переконаний, що пріоритетом у справі виховання ченців Пахомія було духовно-моральне виховання. Він акцентував увагу на засобах виховання, які «прямо вели до очищення серця та укріплення волі до добра» [4, с. 488]. Не виникає жодного сумніву, що настоятель мав на увазі молитву, яка в поєднанні з терпінням була провідним інструментом, котрий формував духовний складник ченця.

Увага митр. Димитрія Ростовського була зосереджена на постаті й іншого «учителя» європейського чернецтва – папи Григорія I Великого (Двоєслова), який своєю реформаторською діяльністю підніс інститут чернецтва на новий рівень.

Виховання монахів, а особливо їхніх духовно-моральних якостей, було одним із пріоритетів діяльності римського понтифікату. Так думав і ростовський митрополит. Він означив, що головним у цьому напрямі було виховання таких чеснот, як помірність і стриманість. А найдієвішим методом при цьому він уважав особистий приклад. Святий Димитрій зазначав, що папа сам вів скромне, розмірене життя, уникав світської розкоші, матеріально допомагав монастирям.

Система монастирського виховання, запропонована святим Бенедиктом, була досить суворою. На це неодноразово вказували середньовічні європейські автори, проте у вітчизняній релігійно-дидактичній думці до Димитрія Ростовського ця проблема фактично не порушувалася. Митрополит зауважував, що перша практика виховання послушників ігумена Бенедикта не була досить вдалою, бо суворі правила, встановлені в обителі, не були прийнятними для більшості ченців. Це і зрозуміло, оскільки «він [Бенедикт] нікому не дозволяв жити за власною волею» та нав'язував особисті вимоги в справі виховання слуг Христових [2, с. 116]. Проте перший не зовсім вдалий досвід організації чернечої братії не відобразився в наступні періоди.

Навпаки, за визначенням Димитрія Ростовського, популярність Бенедикта як отця-наставника зростає в рази. Його менторської обітниці шукали не лише пересічні піддані Риму, «до преп. Бенедикта приходили й деякі зі славних римських громадян і, віддаючи синів своїх на служіння Богу для духовного виховання і повчання, доручали їх преподобному. Таким був Евтихій, муж знатного роду; він привів до святого свого сина, отрока Мавра, і поручив його преподобному на служіння Богу; також патрицій Тертулій, присвячуючи Богу свого малолітнього сина Плакідю, віддав його в батьківські руки Бенедикта. Мавр служив святому, допомагаючи йому в його праці, а отрок Плакідю виховувався, насолоджуючись більше його духовною їжею, ніж тілесною» [2, с. 116].

Християнсько-педагогічна модель святого Бенедикта, на думку ростовського митрополита, не була обмежена виключно духовно-моральною площиною. Святий Димитрій акцентував свою увагу й на трудовому вихованні ченців у обителі «батька європейського чернецтва», що полягало у «праці на землі». Димитрій Ростовський одним із перших у вітчизняній релігійній думці визначив практичне вираження догм, які були прописані в «Статуті» та стосувалися трудового виховання ченців. Автор відзначав, що Бенедикт закликав своїх вихованців «працювати і не журитися», а у відповідь «учні преподобного щодня трудилися в його садку» [2, с. 117-118].

Із XVI століття серед слов'янського кліру зародилася традиція перекладати літературну спадщину зачинателів монастирської справи. Біля її витоків стояв книжник, дипломат, богослов Дмитрій Герасімов (1465-1537 рр.). За свою майже півстолітню літературну діяльність учений-теолог переклав на слов'янську мову значну кількість західноєвропейських релігійних трактатів, за що й отримав прізвисько «латинський толмач».

Для нашого дослідження найбільший інтерес становить його праця «Список перекладу Бруно Вюрцбургського з доповненнями». Цей твір, що був перекладений ним у 1536 році на прохання архієрея Макарія (майбутнього митрополита Московського), являв собою збірку тлумачень на Псалтир Отцями і Учителями Церкви, зокрема Григорія Великого та Кассіодора. Проте цінність цієї роботи полягала не лише в церковнослов'янському перекладі, а й у коментарях дослідника. «Тлумач латинських текстів» свій літературний доробок доповнив власними примітками стосовно внеску реформаторів інституту чернецтва у справу виховання служителів християнської віри, зокрема монахів.

Варто звернути увагу й на те, що переклад витягів із творів західних (латинських) Отців Церкви, які жили ще до Великої Схизми, а тому авторитетних і для православ'я, мало велике культурне та богословське значення для всієї східнослов'янської спільноти. Його напрацювання дали потужний імпульс до подальших досліджень у цьому напрямі.

**Висновки.** Таким чином, середина XI-XVIII століття були часом, коли склалися передумови для наукового вивчення релігійно-педагогічної думки на проблему чернечої освітньо-виховної спадщини ранньохристиянської доби. У контексті аналізу сакрально-дидактичної літератури вказаного періоду нами виявлено три етапи у становленні передумов наукового дослідження ранньохристиянського монастирського виховання чернецтва. Зокрема, I етап – сер. XI – XV ст. – зародження інтересу у вивченні творчої спадщини подвижників чернецтва; II етап – XVI – XVII ст. – виховна спадщина фундаторів чернецтва розглядалася через призму протистояння католицизм – православ'я; III етап – XVII – XVIII ст. – перехід до квазінаукових досліджень.

#### Список використаних джерел

1. Вишенський І. Послание к утекшим от православной веры епископам / І. Вишенський // Перлини духовності: Твори української світської літератури від часів Київської Русі до XVII століття. – К.: Грамота, 2003. – Кн. 1. – С. 451-490.
2. Димитрий Ростовский (Туптало). Четьи Минеи (Жития святых): в 3 кн. – К.: Типография Печерской Лавры, 1700. – Кн. 3. – 676 с.
3. Димитрий Ростовский (Туптало). Четьи Минеи (Жития святых): в 12 кн. – К.: Издание Киево-Печерской Лавры, 2006. – Кн. 5. – 981 с.
4. Димитрий Ростовский (Туптало). Четьи Минеи (Жития святых): в 12 кн. – К.: Издание Киево-Печерской Лавры, 2006. – Кн. 9. – 1000 с.
5. Іларіон Київський. Слово про закон і благодать / Іларіон Київський // Перлини духовності: Твори української світської літератури від часів Київської Русі до XVII століття. – К.: Грамота, 2003. – Кн. 1. – С. 11-33.
6. Святитель Алексий, митрополит Киевский и всея Руси. Поучение из апостольских деяний к христоробивым христианам / Святитель Алексий // Прибавления к творениям Святых Отцов. – 1847. – Ч.5. – Кн. 1. – С. 30-39.
7. Феофан Прокопович. Розыск исторический, коих ради вин, и вьяковом разуме были и нарицалися императоры римстии, как язычестии, так и христианстии, понтифексами или архиереами многобожнаго закона / Ф. Прокопович. – Санкт-Петербург: Санктпетербургская типография, 1721. – 42 с.
8. Цебрій І. В. Духовно-моральна парадигма в педагогічній творчості ранньохристиянських наставників середньовічної Європи: [монографія] / І. В. Цебрій. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 374 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017 р.

**MIROSHNICHENKO V.**

Poltava Institute of Business PHEI ISTU, Ukraine

#### **CHRISTIAN EDUCATION OF THE EARLY-DAY MONKHOOD IN THE DOMESTIC RELIGIOUS PEDAGOGICAL HERITAGE (XI-XVIII CENTURIES)**

The article reveals the thoughts of domestic theologians and churchmen of the times of Kyivan Rus, the Lithuanian-Polish state and the Hetmanate on the questions of Christian education in the first monasteries.

The religious-pedagogical heritage of Metropolitan Hilarion, Theodosius of the Pechersk, Metropolitan Alexis, Ivan Vyshensky, Theophan Prokopovich and Dimitry of Rostov (Danylo Savich Tuptalo) has been researched. Three stages in the formation of the preconditions of scientific research on the education of monasticism were revealed. In particular, the first stage defined as X-XV centuries – was the time of the birth of interest in the problem of monastic education; the second stage (XVI - beginning of the XVII century) was the period of Christian antagonism, when the educational heritage of the founders of monasticism was discussed through the prism of confrontation of Catholicism and Orthodoxy. The third stage (XVII - XVIII centuries) was the stage of appearance of the first quasi-scientific research of teachers and students of Ostroh school, Kyiv-Mohyla college and religious schools.

The work analyses and generalizes the education experience of early monasticism, which was practiced by Antony the Great, Paphnutius the Great, Macarius the Great, Theodosius the Great, Martin of Tours, John Cassian, Benedict of Nursia, Flavius Cassiodorus, and Gregory the Great.

**Keywords:** *monastic upbringing, Christianity, Kievan Rus, religious and pedagogical heritage of the XI-XVIII centuries, quasi-scientific research.*

УДК 378.09.4:327

**ВОЛОДИМИР МОКЛЯК**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**МІЖНАРОДНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНИХ СВОБОД  
ЯК СУТІСНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ АВТОНОМІЇ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ**

Розглянуто академічні свободи як один із основних принципів ефективної діяльності вищого навчального закладу. Проаналізовано академічні свободи в контексті основних міжнародних документів у сфері вищої освіти. Доведено, що академічні свободи у вищій школі є одним із основних прав людини, а їхні основні компоненти – свобода викладання, навчання та наукової діяльності (а також свобода творчості та поширення знань).

***Ключові слова:** академічні свободи, автономія вищого навчального закладу, міжнародні документи, права людини, принцип діяльності, свобода викладання, свобода навчання, свобода наукової діяльності*

Академічні свободи – частина міжнародного освітнього права, трактується як принцип, на якому будується діяльність провідних світових університетів. Поняття «академічні свободи» бере свій початок з часів античності (Академія Платона), розвивається в Середні Віки (так звані «вільні мистецтва»), знаходить своє філософське обґрунтування в епоху модерну (Й. Фіхте «Науковчення» (1794)) та повному осмислюється в епоху постмодерну [6].

З метою успішного функціонування університету необхідно його структурувати. Але яскраві особистості, які прагнуть свободи досліджень, погано вписуються в існуючі структури (хоча б тому, що шукають нові шляхи в цікавій для них області, не завжди розуміють необхідність погодження своїх дій з тим, що звично рухається традиційним шляхом) [21, с. 54–55] і не завжди розуміють контроль над вищими навчальними закладами з боку влади.

У 1155 р. Фрідріх I Гогенштауфен (на прізвище Барбаросса), король Німеччини з 1152 р., імператор священної Римської імперії з 1155 р., у своєму фундаментальному законі (Authentica Habita), який уперше обґрунтував академічні свободи (вільне пересування територією імперії та судовий імунітет), зазначив, що навколишній світ завдяки навчанню освітлюється – вченість збагачує знання і надає стабільності соціальному порядку [1; 19, с. 16; 24].

Академічні свободи беруть свій початок від часу появи університетів і тісно пов'язані з їх автономією та корпоративними правами. Університет діє у середовищі вільного впливу, і його діяльність спланована для спонукання дослідників, щоб їх погляд на монолітність і єдність знань був критичним і оптимістичним, щоб вони були обізнаними в цінностях людського досвіду з позиції університету, а в підсумку могли брати участь у навчанні та вихованні людей, у збереженні та зміцненні культури, куди входить і університет. Саме тому актуальним є дослідження міжнародно-правового регулювання академічних свобод.

Джерелом поняття «академічні свободи» в сучасному розумінні вважають працю філософа Ф. Бекона «О достоинстве и приумножении наук» (1623) [2]. Наступними ґрунтовними дослідженнями були праці І. Канта «Спор факультетов» (1798) [12] та Й. Фіхте «О сущности учёного и её явлениях в области свободы» (1805) [23]. Так, І. Кант вважає, що наприкінці XVIII ст. «наука становиться важнейшим средством развития общества и приобретает самодовлеющее значение, она должна изучаться ради самой себя, ради своей необходимости, а не как средство или условие для продолжения обучения и деятельности в традиционных областях, контролируемых властью. Занятие наукой стало совершенно самостоятельным» [12, с. 6–7]. Й. Фіхте по-різному розумів функції вченого як викладача, який навчає інших, та вченого як дослідника, який займається наукою [11, с. 245].

До XVII ст. інтелектуальна свобода в західних університетах була обмежена теологічними міркуваннями. Наприкінці століття праці англійських філософів Д. Локка та Т. Гоббса заклали теоретико-методологічні засади академічної свободи. Д. Локк основою державної влади вважав народний суверенітет. Наукові дослідження мають бути взагалі без будь-яких обмежень. Крізь призму академічної свободи з'являється поняття інтелектуальна власність: «право творця літературного твору – це його

невід'ємне право, що виникає власне з природи творчої діяльності й існує незалежно від визнання його державною владою» [27, с. 19]. Основою поглядів Т. Гоббса «є правило еквіваленту, еквіваленту рівності і справедливості» [22]. Але ні Д. Локк, ні Т. Гоббс «не підтримували необмежені академічні свободи» [7, с. 55]. Німецькі університети в Галле (1694) та Геттінгені (1734) були першими вищими навчальними закладами зі свободою викладання, навчання та наукових досліджень.

Те, що нині називають «сучасний університет», свій розвиток бере приблизно з XIX століття на Європейському континенті. Інститути релігійно-церковної освіти в більшості займалися навчанням і передачею іншим міцних знань. Тому дослідження перетворилося на одне з головних наукових сфер діяльності університетів, і в Німеччині навіть удостоїлося більш значущого статусу, ніж навчання, яке вважалося крилом інших університетів.

«Взгляд на задачи университетского преподавания, по сути, не изменился, так как свободного научного исследования практически не было вплоть до восемнадцатого столетия». У XVIII ст. відбулася важлива подія: в університетах, зокрема, в німецьких, проголошується і поступово завойовує права принцип свободи наукового дослідження, також з'являються свобода викладання і навчання [21, с. 101–102].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що поява академічних свобод у сучасному розумінні та практичному упровадженні у практику вищого навчального закладу пов'язана з діяльністю В. фон Гумбольдта та ефективністю Берлінського університету в XIX ст.

Педагогічний енциклопедичний словник дає таке визначення: академічна свобода – надання визначених прав працівникам освіти (професорсько-викладацькому складу, науковим робітникам та студентам вищих навчальних закладів). Означає можливість для викладача вільно викладати навчальний предмет на власний розсуд, вибирати теми і методику для наукових досліджень, а для студента – отримувати знання відповідно до своїх нахилів і потреб. Надані академічні свободи передбачають академічну відповідальність освітнього закладу за створення оптимальних умов для вільного пошуку істини [18, с. 13].

Філософський напрям дослідження проблеми реалізації академічних свобод у вищому навчальному закладі, дотримання необхідних умов їхнього практичного упровадження, взаємодію з автономією (чи інституційною автономією) представлено в працях К. Булатової, О. Гаврилюка, Ю. Габермаса, Г. - Г. Гадамера, Т. Гоббса, Ж. Дерріди, Ю. Ісаєвої, Т. Лебедевої, Д. Локка, М. Муравйова, В. Нікольського, В. Прокопенка, О. Саввіної, П. Тихомирова, К. Тімірязєва, О. Фоміної, О. Фролової, К. Ясперса та ін.

Педагогічний напрям вивчення академічних свобод у вищих навчальних закладах репрезентовано у наукових розвідках Р. Барнетта, Ю. Верланова, Г. Гельмгольца, Д. Герцюка, В. фон Гумбольдта, М. Гриценко, К. Кавеліна, А. Казарезова, О. Кайгородцевої, Г. Кемаль, Н. Корнієнко, О. Линовицької, К. Мейнерса, В. Піскорського, В. Садовнича, В. Штоколової та ін.

Правовий напрям дослідження академічних свобод, їх нормативне регулювання, можливі суперечності практичного упровадження у практику діяльності вищого навчального закладу здійснили в науковому доробку Л. Волосникова, Н. Давидова, С. Зайцев, Л. Клименко, М. Мархгейм, Н. Маслова, В. Томсинов та ін.

Проте у названих працях відсутній ґрунтовний аналіз поняття «академічні свободи» як частини міжнародного освітнього права. У зв'язку з цим метою статті є визначення місця категорії «академічні свободи» у міжнародних документах.

Сьогодні академічні свободи студентів та викладачів, а також інших суб'єктів навчально-виховного процесу вищої школи визначено так.

1. Лімська декларація «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (Ліма, 10 вересня 1988 р.). Підписанню декларації передувала значна робота комісії з написання її тексту, адже раніше, коли виникали різні спірні питання, неможливо було їх пояснити, оскільки було відсутнє саме поняття «академічна свобода». За умови наявності великої кількості документів у сфері вищої освіти студенти та викладачі – представники так званої університетської корпорації або корпорації вищого навчального закладу – зазнають постійних утисків. У декларації зазначено, що академічна свобода – це свобода членів академічної спільноти, особисто або колективно, у заняттях, розвитку і поширенні знань шляхом науково-дослідної роботи, вивчення, обговорення, документації, виготовлення, створення, навчання, викладання, писання. Академічна свобода є суттєвою передумовою тих освітніх, науково-дослідних, управлінських та обслуговуючих функцій, які покладаються на вищі навчальні заклади. Усі члени академічної спільноти мають право виконувати свої функції без будь-якої дискримінації і без страху втручання або придушення зі сторони держави або іншого джерела [16]. Особистість може користуватися правом на освіту лише «в атмосфері академічної свободи та автономії вищих навчальних закладів, визнає істотну уразливість академічної спільноти до політичних та економічних утисків».

2. Велика Хартія Європейських Університетів (Magna Charta Universitatum) (Болонья, 18 вересня 1988 р.) анонсує упровадження наступних принципів організації, управління та діяльності вищих навчальних закладів: I) викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням; II) свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя; керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги; III) університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур [3].

Іншими словами, кожен університет повинен гарантувати своїм студентам дотримання свобод і умов, за яких вони могли б досягти своїх цілей у культурі й освіті.

3. Рекомендація про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти (Париж, 11 листопада 1997 р.). Рекомендації прийнято, спираючись на ст. 26 Загальної декларації прав людини (10 грудня 1948 р.) [5] та п. 12 ст. 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права (16 грудня 1966 р.) [17]. У документі сказано, що право на викладання, освіту та навчання може бути реалізовано лише за умови академічної свободи та автономії вищого навчального закладу. Лише «открытое распространение результатов, гипотез и мнений лежит в основе высшего образования и обеспечивает самую надежную гарантию точности и объективности научной работы и исследовательской деятельности» [20]. Університет поширює наукову істину в умовах відсутності обмежень у вигляді будь-яких доктрин. Розвиток вищої освіти залежить від академічної свободи, професійної відповідальності, колегіальності та інституційної автономії. Умовою існування академічних свобод названо автономію вищого навчального закладу. Вищі навчальні заклади мають бути підзвітними за ефективну підтримку академічних свобод; враховуючи останні, створюються внутрішні директиви. Академічні свободи – непохитний принцип у вищій школі. Викладачі мають право на свободу: викладання та обговорення, досліджень, поширення та публікацію результатів, висловлення своєї думки про організацію, в якій вони працюють, від інституційної цензури та участі в професійних та представницьких академічних органах. Обов'язки викладачів – поважати академічні свободи інших, здійснювати добросовісний пошук істини. Безстрокові трудові договори є однією з основних процесуальних гарантій академічної свободи [20].

4. Хартія основних прав Європейського союзу (Ніцца, 7 грудня 2000 р.). Стаття 13 Хартії гарантує свободу художньої творчості та науково-дослідної діяльності, а також має бути дотримана свобода викладання у вищих навчальних закладах [25].

5. Декларація академічної свободи (права людини в науковій діяльності) (14 травня 2007 р.). На початку зазначено про визначальну роль науки на початку XXI ст. в розвитку людства. Основні права людини визначено за статтями – свобода: вибору теми наукового дослідження, вибору дослідницьких методів, співробітництва, розбіжність думок під час наукової дискусії, публікації результатів, співавторства; незалежність від афіліації (обов'язкова умова належності до якого-небудь вищого навчального закладу); відкритий доступ до наукової інформації; морально-етична відповідальність ученого [8].

6. «Етичний кодекс» членів Фулбрайтівського товариства України (Київ, 19 жовтня 2007 р.). Авторами «кодексу» є українські дослідники з досвідом перебування в США і ті, котрі на собі відчули, як діє на практиці принцип академічних свобод. Останні передбачають: а) право університетів самостійно визначати критерії відбору студентів; б) право університетів самостійно визначати методологічні основи навчання; в) право студентів вільно обирати собі частину викладачів і навчальних курсів; г) право професорів і доцентів самостійно визначати методику викладання [10].

7. Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.: підходи та практичні заходи (Париж, 9 жовтня 1998 р.). Автори декларації спираються на Загальну декларацію прав людини [5], Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права [17], Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в області освіти (14 грудня 1960 р.) [13] та інші міжнародні документи. Необхідність підписання декларації викликана труднощами, з якими зіштовхується вища освіта у всьому світі: фінансування, створення справедливих умов доступу до навчальних курсів і самого навчання на цих курсах, сприяння підвищенню професійної кваліфікації, орієнтація підготовки на набуття конкретних навичок, підвищення та збереження якості викладання, наукових досліджень і послуг, забезпечення адекватності програм, можливості працевлаштування випускників, підписання діючих угод про співробітництво й забезпечення рівноправного доступу до благ міжнародного співробітництва [4]. Кількість студентів по всьому світу зросла з 13 млн. у 1960 р. до 82 млн. у 1995 р. За всю історію свого існування вища освіта довела життєздатність, спроможність

до змін, сприяння перетворенням та прогресу суспільства. Вища освіта та наукові дослідження є важливими компонентами культурного, соціально-економічного та екологічного сталого розвитку людини та світу. Вищі навчальні заклади, їх співробітники та студенти мають право користуватися повною академічною свободою та автономією, водночас бути підзвітним перед урядом, парламентом, студентами та суспільством. Одним із пріоритетних заходів на національному рівні з боку держави є створення необхідних умов для практичної реалізації академічної свободи та інституційної автономії з метою виконання своїх зобов'язань перед суспільством.

8. Декларація з питань науки та використання наукових знань (Будапешт, 1 липня 1999 р.). Ключова думка преамбули – використання наукових досягнень на благо людства. Враховуючи: стан сучасної науки, зростаючу потребу в наукових знаннях керівників державних структур та приватного сектору, значимість наукових досліджень у стабільному розвитку людства, значення науки в галузі охорони здоров'я та соціального забезпечення, досягнення науково-технічного прогресу в області комп'ютерних технологій, повний і відкритий доступ до наукових здобутків, особисту відповідальність кожного за результати досліджень, спрямованість наукових пошуків на збереження та примноження життя на Землі, право рівного доступу всіх людей до освіти та науки, необхідність дослідження історичних здобутків окремих країн з метою збереження, захисту та популяризації культурних здобутків та емпіричних знань, уважають, що суттю наукового мислення є здатність вивчати проблеми з різних точок зору та шукати пояснення природним і суспільним явищам, постійно піддаючи їх критичному аналізу. У такий спосіб наука опирається на критичне й вільне мислення, яке має велике значення в демократичному світі [9]. Вчені мають право вільного пересування задля своїх досліджень. Варто розширити використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема створення мереж, для сприяння вільному поширенню знань. Слід забезпечити вільне поширення інформації про різні способи використання та наслідки нових відкриттів і нових технологій, щоб можна було належним чином обговорювати етичні проблеми [9].

9. Конвенція «Формування майбутнього» (Саламанка, 29-30 березня 2001 р.). Понад 300 європейських вищих навчальних закладів та їх представницьких органів зібралися в м. Саламанка, щоб підтвердити створення Асоціації європейських університетів (EAU). Основні принципи діяльності університетів – автономії поряд з відповідальністю та академічній свободі. Європейські університети повинні мати право формувати свою стратегію, обирати свої пріоритети в навчанні та проведенні наукових досліджень, витрачати свої ресурси, профілювати свої програми та встановлювати свої критерії для відбору професорів та студентів. Європейські вищі навчальні заклади готові до конкуренції у Європі та в світі, але для цього вони потребують необхідної організаційної волі, прозорих і доброзичливих меж регулювання та достатнього фінансування [14]. Чітко схарактеризовано вищі навчальні заклади: «Они преданы созданию достаточного саморегулирования для гарантии минимального уровня объединения так, чтобы их усилия к совместимости не были подорваны слишком большой дисперсией в определении и применении кредитов, в основных категориях степеней и в критериях качества» [14]. Ключові питання, на розв'язання яких спрямована конвенція – якість освіти як фундамент формування майбутнього, формування довіри, сумісність, мобільність, сумісність кваліфікацій до та після присвоєння наукового ступеня, привабливість закладів вищої освіти.

10. Лісабонська декларація (Університети Європи після 2010 р.: різноманіття за єдності мети) (Брюссель, 13 квітня 2007 р.). Здатність університетів адаптуватися та проявляти гнучкість, необхідну для реагування як на зміни, що відбуваються в суспільстві, так і на зміни попиту, прямо залежить від надання їм більш істотної автономії та належного фінансування, тобто необхідної свободи дій для визначення ними свого місця в системі [15].

11. Хартія університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта» (Ялта, 12 червня 2009 р.). У документі, який спирається на Лімську Декларацію «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів»; Декларацію Глазго «Сильні університети для сильної Європи»; Телуарську Декларацію «10-кроковий план дій»; «Стратегію Європейської економічної комісії ООН з освіти в інтересах сталого розвитку» академічні свободи включають: право на розвиток; сталий розвиток цивілізації; право виконувати свої функції без будь-якого втручання або придушення зі сторони держави чи іншого джерела; свободу визначення структури та змісту освіти, форм і методів навчальної роботи викладачів університету; відкритий доступ до інформації та можливість вільно підтримувати стосунки зі своїми колегами у будь-якій частині світу; можливість навчатися на бюджеті; право стати членом академічної спільноти; право на свободу об'єднань; інтелектуальна свобода; право на помилку; моральну відповідальність за результати своїх наукових досліджень [26].

Отже, в ході наукового пошуку з'ясовано, що автономія та академічні свободи займають чільне місце у міжнародних документах. Ці поняття навіть входять до назви багатьох із них. Узагальнивши основні

положення наведених документів, бачимо, що академічні свободи тісно пов'язані з автономією вищого навчального закладу. Наукові досягнення повинні використовуватися тільки на благо людству, а сучасні інформаційно-комунікаційні технології мають сприяти вільному поширенню результатів наукових досліджень. Академічні свободи у вищій школі є одним із основних прав людини, регламентованим важливими документами міжнародного права, яке забезпечує її розвиток, передачу культурного досвіду іншим поколінням. Основні компоненти академічної свободи – свобода викладання, навчання та наукових досліджень (інколи зустрічаємо ще свободу творчості, поширення знань). Академічні свободи – один із провідних принципів ефективної діяльності вищого навчального закладу. Необхідною умовою академічних свобод є автономія вищого навчального закладу.

### Список використаних джерел

1. Автономія та врядування у вищій освіті: монографія / Авт.: О.П. Воробйова, Т.О. Горецька, Н.М. Дем'яненко, С.А. Калашнікова, О.М. Коваленко, В.І. Луговий, О.В. Сич, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 192 с.
2. Бекон Ф. О достоинстве и приумножении наук / Ф. Бекон // Сочинения в 2 т. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – С. 81–522.
3. Велика Хартія Університетів (Magna Charta Universitatum) [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://euroosvita.net/?category=17&id=1049> (дата звернення: 11.08.2017). – Назва з екрана.
4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://www.conventions.ru/view\\_base.php?id=1496](http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496) (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.
5. Всеобщая декларация прав человека [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://docs.cntd.ru/document/1900204> (дата звернення: 11.08.2017). – Назва з екрана.
6. Гоптарева И. Б. Академические свободы и современный университет [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/986/1/1666-1672.pdf> (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.
7. Гриценко М. Зарубіжний досвід розвитку академічної свободи й автономії університету: компаративний аналіз / М. Гриценко // Versus. – 2016. – № 1 (7). – С. 54–59.
8. Декларация академической свободы (Права человека в научной деятельности) [Ел. ресурс]. – Режим доступу : [http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=114&Itemid=82&lang=uk](http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 22.08.2017). – Назва з екрана.
9. Декларация о науке и использовании научных знаний [Ел. ресурс]. – Режим доступу : [http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=118&Itemid=82&lang=uk](http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 22.08.2017). – Назва з екрана.
10. Етичний кодекс членів Фулбрайтівського товариства України [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://tv.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=82&lang=uk](http://tv.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 11.08.2017). – Назва з екрана.
11. История науки в философском контексте. Посвящается памяти Владимира Ивановича Кузнецова (1915–2005) / СПб.: РХГА, 2007. – 589 с.
12. Кант И. Спор факультетов / И. Кант. Пер. с нем. Ц. Г. Арзаканяна, И. Д. Копцева, М. И. Левиной. Отв. ред. Л. А. Калининников. – Калининград: Издво КГУ, 2002. – 286 с.
13. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml) (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.
14. Конвенция Саламанка: формирование будущего [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=122&Itemid=82&lang=uk](http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.
15. Лиссабонская декларация: университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=82&lang=uk](http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.



16. Лімська декларація [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://tv.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=112&Itemid=82&lang=uk](http://tv.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 11.08.2017). – Назва з екрана.
17. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права [Ел. ресурс]. Режим доступу : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_042](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_042) (дата звернення: 11.08.2017). – Назва з екрана.
18. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; редколл.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
19. Радул О. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.): монографія / Ольга Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
20. Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://docs.cntd.ru/document/901839542> (дата звернення: 11.08.2017). – Назва з екрана.
21. Садовничий В. А. Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А.Садовничий, В.В.Белокуров, В.Г.Сушко, Е.В.Шишкин. – М.: Издательство Московского университета, 1995. – 352 с.
22. Томас Гоббс [Ел. ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Томас\\_Гоббс](https://uk.wikipedia.org/wiki/Томас_Гоббс) (дата звернення 22.08.2017). – Назва з екрана.
23. Фихте И. Г. О сущности учёного и её явлениях в области свободы / И. Г. Фихте // Сочинения. – СПб.: Наука, 2009. – С. 320–397.
24. Фрідріх I Барбаросса [Ел. ресурс]. Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Фрідріх\\_I\\_Барбаросса](https://uk.wikipedia.org/wiki/Фрідріх_I_Барбаросса) (дата звернення: 22.07.2017). – Назва з екрана.
25. Хартія основних прав Європейського союзу [Ел. ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_524](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_524) (дата звернення: 20.08.2017). – Назва з екрана.
26. Хартія університетів України “Академічні свободи, університетська автономія та освіта” [Ел. ресурс]. – Режим доступу : [http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=140&Itemid=82&lang=uk](http://old.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=82&lang=uk) (дата звернення: 22.08.2017). – Назва з екрана.
27. Шліхта Н. Основи академічного письма: Методичні рекомендації та програма курсу / Н. Шліхта, І. Шліхта. – К., 2016. – 61 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017 р.

#### **МОКЛІАК V.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

#### **INTERNATIONAL LEGAL REGULATION OF ACADEMIC FREEDOMS AS AN ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE AUTONOMY OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Academic freedom is a part of international educational law. It is interpreted as the principle on which the activities of leading world universities are built. Academic freedom dates back to the time of the emergence of universities and is closely linked to their autonomy and corporate rights. The University operates in the free influence environment. Its activities are designed to encourage researchers to have their critical and optimistic view of the monolith and unity of knowledge, so that they are aware of the values of human experience from the position of the university, and eventually could participate in people education and upbringing, in the preservation and strengthening of culture, which includes the university too. That is why research on international legal regulation of academic freedoms is relevant.

Academic freedom is the provision of certain rights to education workers (faculty members, academics and students of higher education institutions). Means the opportunity for the teacher to teach the subject freely at his own discretion, choose topics and methods for scientific research, and for the student – to receive knowledge according to their inclinations and needs. The provided academic freedom implies the academic responsibility of the educational institution for creating the optimal conditions for the free search of truth.

The main study directions of the problem of academic freedoms: philosophical, pedagogical, legal.

After analyzing the main international documents in the field of higher education (the Lima Declaration “On Academic Freedom and Autonomy of Higher Educational Institutions”, the Great Charter of European Universities (Magna Charta Universitatum), Recommendation on the status of teaching staff of higher education institutions, the Charter of Fundamental Rights of the European Union, the Declaration of Academic Freedom (human rights in scientific activities), The “Ethical Code” of the members of the Fulbright Society of Ukraine, the World Declaration on Higher Education for the XXI Century: Approaches and Practical Measures, the Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge, the Convention on the Formation of the Future, the Lisbon Declaration, the Charter of the Universities of Ukraine “Academic Freedoms, Autonomy and education”) it was found that

autonomy and academic freedom occupy a prominent place in international documents. These concepts are even the title components of many of them. Summarizing the main provisions of these documents, we see that academic freedom is closely linked to the autonomy of a higher educational establishment. Scientific achievements should be used only for the benefit of humanity, and modern information and communication technologies should contribute to the free dissemination of scientific research results. Academic freedoms in higher education are one of the fundamental human rights regulated by important international law documents that ensure its development, transfer of cultural experience to other generations. The main components of academic freedom are freedom of teaching, learning and research (sometimes we encounter freedom of creativity, knowledge dissemination). Academic freedoms are one of the leading principles of effective activity of higher educational establishment. The necessary condition for academic freedoms is the autonomy of a higher educational establishment.

**Keywords:** *academic freedoms, the autonomy of higher educational establishment, international documents, human rights, principle of activity, freedom of teaching, freedom of learning, freedom of scientific activity.*

УДК 378.22.015.31 : 796 : [613/614]

**ОЛЕНА МОМОТ**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

## **ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ОЛІМПІЗМУ**

---

У статті охарактеризовано виховання особистості майбутнього вчителя засобами олімпізму як життєвої філософії, що звеличує та об'єднує в гармонійне ціле якості тіла, волі й розуму. Показано план роботи Полтавського обласного відділення Олімпійської академії України, одним із напрямів діяльності якого є виховання особистості майбутнього вчителя засобами олімпізму, здоров'язбереження та створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу.

**Ключові слова:** *виховання, особистість майбутнього вчителя, олімпійський рух, здоров'язбережувальне середовище, вищий навчальний заклад*

**Актуальність дослідження.** Забезпечення здоров'язбережувального процесу в вищому навчальному закладі, виховання свідомого ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я інших людей, формування навичок ведення здорового способу життя, збереження і зміцнення всіх складових здоров'я особистостей майбутніх учителів – це сьогодні стратегічні завдання вищої школи як головної ланки національної системи освіти, яка повинна забезпечувати особистість майбутнього вчителя необхідними здоров'язбережувальними знаннями, сформувані позитивне ставлення щодо збереження та зміцнення здоров'я, здоров'язбережувальної компетентності, стилю життя, що забезпечить саморозвиток особистості з питань використання сучасних способів оздоровлення, оволодіння необхідними руховими навичками, умінням своєчасно приймати рішення щодо запобігання шкідливим звичкам і небезпечній поведінці.

**Мета дослідження:** охарактеризувати виховання особистості майбутнього вчителя засобами олімпізму, показати план роботи Полтавського обласного відділення Олімпійської академії України.

**Виклад основного матеріалу.** Завдячуючи барону П'єру де Кубертену були закладені підвалини Олімпійського руху та почалось його поширення. П'єр де Кубуртен розумів потребу у створенні символіки, церемоній, які б допомагали втіленню ідеалів олімпізму. Він сам намалював п'ять кілець, які вперше побачили світ на Олімпійських іграх 1920 року в Антверпені (Бельгія), замовив Олімпійський гімн і спланував спеціальну процедуру відкриття і закриття Ігор. До 1924 року він особисто очолював Міжнародний олімпійський комітет, який турбувався про розвиток олімпійського руху в усьому світі, включаючи організацію Олімпійських ігор у різних містах. Сукупність ідеалів і цінностей, які є засадами Ігор, відомі як олімпізм [4, с. 33].

Олімпізм є життєвою філософією, що звеличує та об'єднує в гармонійне ціле якості тіла, волі й розуму. Поєднуючи спорт з культурою та освітою, олімпізм прагне створити такий спосіб життя, який базувався б на радощах, здобутих через зусилля, освітніх цінностях доброго прикладу та повазі універсальних етичних принципів [4, с. 34].

Серед соратників П'єра де Кубертена потрібно виділити визначну постать нашого співвітчизника генерал-лейтенанта Олексія Бутовського, який народився і виріс на Полтавщині. Будучи відомим педагогом у галузі фізичного виховання, Олексій Дмитрович із 1884 по 1900 р. входив до складу Міжнародного олімпійського комітету, вніс вагомий внесок у відродження ідеалів олімпізму та олімпійського руху [2].

Нині в Україні функціонує цілий ряд молодіжних громадських організацій і об'єднань. В умовах демократизації суспільства виховна діяльність громадських організацій спрямована на те, щоб активніше залучати молодь до різних форм самореалізації, творчості, а саме створення здоров'язбережувального середовища в навчальному закладі та колі їхнього оточення. Приклади олімпійських громадських організацій – див. рис.1.

Полтавське обласне відділення Національного олімпійського комітету України тісно співпрацює з Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г. Короленка (угода про співпрацю від 6 березня 2017 року) з метою популяризації олімпійського руху та ідей щодо здоров'язбережування серед науково-педагогічних працівників та особистостей майбутніх учителів.

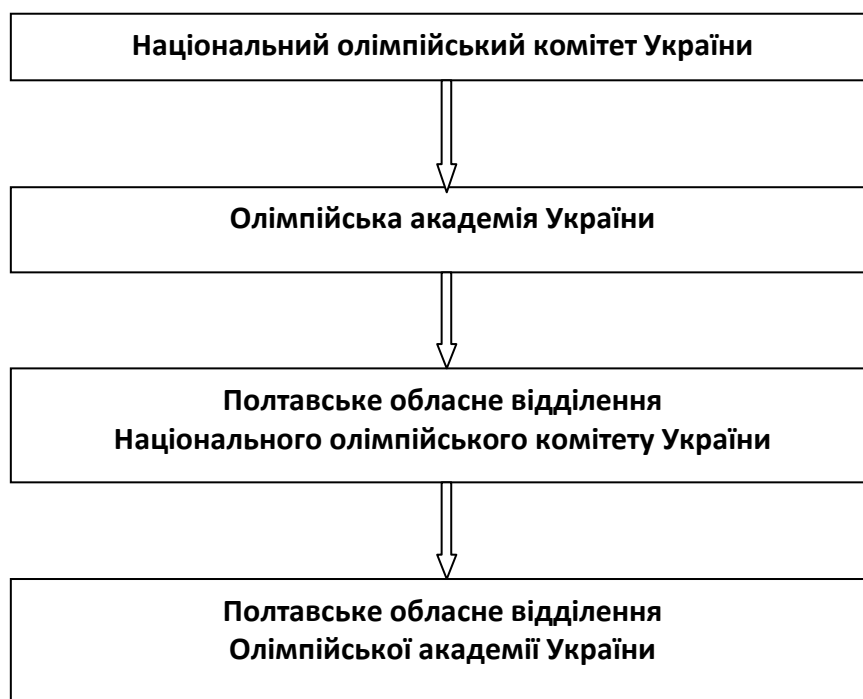


Рис. 1. Громадські олімпійські організації України

Так, на базі факультету фізичного виховання створено Полтавське обласне відділення Олімпійської академії України (витяг з протоколу № 3 вченої ради факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка від 14 листопада 2016 року).

Одним із напрямів діяльності відділення є виховання особистості майбутнього вчителя засобами олімпізму, здоров'язбережування та створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу.

Пропонуємо план роботи Полтавського обласного відділення Олімпійської академії України, який розроблено та запропоновано згідно плану роботи Олімпійської академії України (план роботи Олімпійської академії України затверджено XVII сесією Олімпійської академії України від 9 грудня 2016 року) та виконується за такими напрямками (див. табл. 1.).

Сучасне життя доводить, що глибокі теоретичні знання допомагають у вихованні особистості майбутнього вчителя. Теоретична підготовка є особливо важливою у роботі з майбутніми фахівцями, вона дає можливість краще зрозуміти ту користь, яку дає здоров'язбережування, активна рухова, здоров'язбережувальна діяльність.

Література, яка надається Національним олімпійським комітетом України, робота, яка проводиться під його егідою та базується на сучасних досягненнях науки, медицини та техніки, вносять вагомий вклад в розповсюдження знань про фізичну підготовку, здоров'язбережування, є основним джерелом інформації, добрим радником та надійним помічником у процесі виховання особистості майбутнього вчителя в створеному здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

У реалізації прийнятої програми значну роль відіграло створення видавництва «Олімпійська література». За роки своєї діяльності видавництво випустило у світ понад 100 книжок, присвячених актуальним питанням історії та становлення олімпійського руху, його проблематиці, питанням підвищення ефективності тренувальної та змагальної діяльності спортсменів-олімпійців, медико-біологічним та психологічними основам спортивної підготовки тощо.

Таблиця 1.

### План роботи Полтавського обласного відділення Олімпійської академії України

№ п/п	Захід	Термін виконання, місце проведення	Відповідальні виконавці
<b>Робота Полтавського обласного відділення Олімпійської академії України у вищих навчальних закладах</b>			
1.	Виступити співорганізаторами всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Технології здоров'язбережування в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах України : проблеми та перспективи». Відкрити діяльність рубрики «Філософія олімпізму»	жовтень	-«»-
2.	Виступити співорганізаторами III регіональної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту»	листопад	-«»-
3.	Виступити співорганізаторами регіонального науково-методичного семінару «Новітні теоретико-методичні й методологічні засади розвитку фізичного виховання і спорту». Відкрити діяльність рубрики «Пропаганда олімпійського руху на Полтавщині»	квітень	-«»-
4.	Продовжити співпрацю з кафедрою теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Взяти участь у науково-дослідній роботі кафедри на тему: «Теоретико-методичні аспекти формування рухових умінь і навичок студентів факультету фізичного виховання у процесі викладання спортивних дисциплін» (тема науково-дослідної роботи затверджена протоколом засідання кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, протокол № 1 від 30.08.2016 року	упродовж року	-«»-

	Взяти участь у II науково-практичній конференції «Спортивний літопис Полтавщини: сторінки історії, славетні імена», яка відбудеться у Полтавському краєзнавчому музеї імені Василя Кричевського.	червень	-«»-
	Взяти участь у акції: «Олімпійський куточок»	упродовж року	-«»-
	Провести презентацію олімпійської літератури для студентів вищих навчальних закладах	упродовж року	-«»-
	Продовжити експериментальну роботу в мережі вищих навчальних закладах на тему «Виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу»	упродовж року	-«»-
	Взяти участь у Всеукраїнському спортивно-масовому заході серед дітей «Олімпійське лелеченя» - «Olympic move UA»	упродовж року	-«»-
<b>Спорт для всіх</b>			
№ п/п	Захід	Термін виконання, місце проведення	Відповідальні виконавці
1.	Взяти участь у проведенні Олімпійського тижня	вересень	-«»-
2	Взяти участь у організації та проведенні XIV Універсіади Полтавщини з легкої атлетики серед вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації	квітень-травень	-«»-
3.	Взяти участь у проведенні Олімпійського дня	червень	-«»-
<b>Співпраця із засобами масової інформації</b>			
№ п/п	Захід	Термін виконання, місце проведення	Відповідальні виконавці
1.	Забезпечити роботу сайту Полтавського обласного відділення Олімпійської академії України	упродовж року	-«»-
<b>Організаційна діяльність</b>			
№ п/п	Захід	Термін виконання, місце проведення	Відповідальні виконавці
1.	Взяти участь у XVII сесії Олімпійської академії України	квітень-травень	-«»-
2.	Взяти участь у науково-практичній конференції у форматі «круглого столу», присвяченого О.Д. Бутовському	лютий	-«»-

Це: енциклопедії, підручники, навчально-методичні посібники, монографії, науково-популярні та інші видання, що являють інтерес для фахівців сфери фізичного виховання і спорту, а також широкого загалу. Окрім згаданих вище праць, видано книги, які являють інтерес не тільки для фахівців, а й для багатьох людей, які цікавляться олімпійським спортом. Це – «Олімпійська хартія» (українською мовою), «Олімпійські мемуари» П'єра де Кубертена (1997 р.), «Малий античний олімпійський словник» І. Попеску (1999 р.), «Президенти Міжнародного олімпійського комітету. Життя та діяльність» за редакцією М. М. Булатової (2000, 2001 рр.), «Золоті сторінки олімпійського спорту України» (1894-2000) [3].

Отже, олімпізм є досить потужним засобом виховання особистості майбутнього вчителя, який всебічно впливає на розвиток майбутнього фахівця. Полтавське обласне відділення Олімпійської Академії України є путівником поширення олімпійських, здоров'язбережувальних ідей. Тому доцільною сьогодні є науково-практична діяльність в галузі олімпійської освіти, сприяння розробці програм впровадження олімпійської освіти у вищій школі. Це дало б змогу поглибити знання особистості майбутнього вчителя про олімпійські ідеї, олімпійський рух, олімпійські ігри давнини та сучасності, про важливість розвитку духовної та фізично розвинутої особистості. Такий підхід дав би змогу попередити такі небезпечні негативні явища, як тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія та прищеплювати майбутнім фахівцям любов до навколишнього середовища і здоров'я. Крім цього зацікавити молодь до фізкультурно-спортивної діяльності, що є суттєвим поштовхом у створенні здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у подальшому вивченні питання теорії і практики виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

#### Список використаних джерел

1. Гетьман І. Р. Олімпійський рух у Полтавській області / І. Р. Гетьман // Спортивний літопис Полтавщини: сторінки історії, славетні імена : матеріали II наук.-прак. конф., (Полтава, 9 червня 2017 р.). – Полтава, 2017. – С.89-99.
2. Олимпийская энциклопедия / Под ред. С.П. Павлова. – Полтава. – М. : Советская энциклопедия, 1980
3. Олімпійська академія України [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://oau-ukr.com/olimpiiska-osvita/vishcha-shkola.html>
4. Твій перший олімпійський путівник / За заг. ред. М.М. Булатової. – К. : Олімпійська література, 2006. – 88 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017 р.

**МОМОТ О.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

#### EDUCATION OF PERSONALITY OF FUTURE TEACHER BY MEANS OF OLYMPISM

In the article education of personality of future teacher is described by means of olympism as vital philosophy, that glorifies and unites in harmonious unit the internalss of body, will and mind. Combining sport with a culture and education, olympism aims to create such way of life, that would be based on the gladnesses obtained through effort, educational values of kind example and respect of universal ethic principles.

The plan of work of the Poltava regional branch of the Olympic academy of Ukraine is shown. A separation is the guide-book of distribution of olympic, healthy ideas. One of directions of activity of that there is education of personality of future teacher by facilities of olympism, health and creation of healthy environment of high school. It would give an opportunity to deepen knowledge of personality of future teacher about Olympic ideas, Olympic movement, Olympic games of remoteness and contemporaneity, about importance of development of spiritual and physically developed personality. Such approach would give an opportunity to warn such dangerous negative phenomena, as smoking, alcoholism, drug addiction and to inoculate to the future specialists love to the environment and health. Except it to interest young people in athletic-sporting activity that is a substantial push in creation of healthy environment of high school.

**Key words:** education, personality of future teacher, olympic movement, healthy environment, high school.

УДК 378.6:61.013:614.25:331.546

**ГАЛИНА МОРОХОВЕЦЬ**

**ОЛЕКСАНДР МАКАРЕНКО**

**СЕРГІЙ СТЕЦЕНКО**

Вищий державний навчальний заклад України «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У безперервному процесі підготовки лікарів останні роки показником якості навчання виступає не рівень засвоєних знань, умінь та навичок, а рівень професійної компетентності. У свою чергу, поняття «лікарський професіоналізм» нині набуває дещо ширшого значення і у процесі підготовки лікаря характеризується практичним спрямуванням результатів навчання, тобто засвоєнням студентами не готового знання, а самостійним формулюванням понять, необхідних для вирішення певної задачі.

У статті проаналізовано сучасний стан досліджуваної проблеми, обґрунтовано основні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх лікарів.

***Ключові слова:** компетентність, майбутній лікар, фахова підготовка лікаря, компетентнісний підхід*

Підготовка майбутніх лікарів у нашій країні відбувається у вищих медичних навчальних закладах, як це регламентовано Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Програмою розвитку медичної освіти» (2015 р.), «Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук», що затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 216, Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.). сучасний стан досліджуваної проблеми дає можливість виявити суперечності між: сучасними вимогами суспільства до підготовки лікарів та традиційними формами і методами організації навчального процесу; вимогами до забезпечення ефективності процесу формування професійної компетентності у майбутніх лікарів та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов.

Компетентнісний підхід не є новим для системи вищої освіти. Виняток не становить і медична освіта, що має двійний характер: з одного боку – це процес оволодіння професійною кваліфікацією відповідно до спеціальності, а з іншого – виступає складовою системи охорони здоров'я. Підготовка майбутніх лікарів у цьому контексті є складною інтеграцією специфіки медичної освіти, сучасних тенденцій у практичній охороні здоров'я та світового досвіду реформування даної галузі [1]. Компетентнісний підхід у системі освіти являється предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених: І. Зимньої [2, с. 34-42], В. Кременя [3, с. 3-4], Дж. Равена [4], О. Шихоніна [5, с. 17-25], Ю. Фролова [6, с. 38]. Аналіз захищених останнім часом дисертаційних робіт дає змогу стверджувати про висвітлення окремих питань фахової підготовки майбутніх лікарів у контексті компетентнісного підходу в освіті. Зокрема, Н. Лобач виявила педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу [7], І. Борискова проаналізувала взаємозв'язок дослідницької діяльності і формуванням клінічного мислення студентів-медиків [8], М. Мруга розробила структурно-функціональну модель професійної компетентності майбутнього лікаря [9] та ін. Здебільшого, дисертаційні роботи присвячені проблемі формування фахової компетентності у процесі інформативної підготовки. Мало досліджень охоплюють педагогічну проблему формування професійної компетентності у процесі вивчення фундаментальних дисциплін на другому (магістерському) рівні вищої освіти та на третьому освітньо-науковому рівні. Метою статті є здійснення теоретичного аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутнього лікаря, обґрунтувати педагогічні умови її формування.

Перелік ключових вимог до випускника вищого медичного навчального закладу визначаються багатьма сучасними моделями підготовки майбутнього лікаря. Модель «Scottish doctor» визначає перелік знань, умінь, навичок, ставлень та етичних цінностей, що важливі для медичної науки і клінічної практики, і формування яких має забезпечити додипломна медична освіта, готуючи випускників до подальшого навчання або, навіть, до початку медичної практики під наглядом більш досвідченого лікаря.

До переліку включено вміння шукати, збирати, опрацьовувати й інтерпретувати інформацію, пов'язану з охороною здоров'я, з різних баз даних і джерел, вміння отримувати інформацію стосовно пацієнта з клінічної системи даних, вміння застосовувати інформаційні й комунікаційні технології як допоміжні в діагностичних, терапевтичних і профілактичних заходах, а також з метою спостереження і контролю за станом здоров'я [9]. Модель «Scottish doctor», що являє собою взаємопов'язану систему принципів: «правильні дії», «правильні підходи», «правильна особа – здобувач освіти» визначає вимоги до лікаря на випускному етапі з медичної школи, зокрема навички ведення історії хвороби або картки пацієнта, доступ до джерел даних, комп'ютерна грамотність (IT Skills), ведення персональних записів.

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі, нормативних документах [10] крім поняття «компетентність», вживається поняття «кваліфікація», як синоніми. Поняття «кваліфікація» приводиться, як ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього знань, вмінь та навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності. Ключовими кваліфікаціями виступають загально-професійні знання, вміння та навички, здібності та властивості особистості, що необхідні для виконання роботи у певній групі професій. А найпоширенішим трактуванням ключових компетентностей є наступне: це міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння та здібності, що необхідні для адаптації та професійної діяльності в різних професійних спільнотах. Екстрафункціональний характер носять ключові компетентності. Виділяють також базові компетентності, що відображають специфіку певної професійної діяльності, та спеціальні, що відображають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності.

Проаналізувавши наведені означення можемо зробити висновок, що компетентність не витісняє категорію кваліфікації і розглядається в залежності від змісту освіти та галузевих стандартів, та мають точки перетину між собою (рис. 1.). Співвідносяться наведені поняття у розрізі питання цілей освіти, що є центром норми якості освіти та її стандартів.

Кваліфікаційні вимоги до майбутнього лікаря регламентуються законодавчими документами. Такими документами є «Лікарська директива» Європейського союзу [11, Р. 481 – 482], Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» та ін.



Рис. 1. Співвідношення понять «кваліфікація» та «компетенція» в теорії педагогіки

Поняття «компетентність» активно вживається у стандарті підготовки на другому (магістерському) рівні вищої освіти, що відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій. Підготовка на другому (магістерському) рівні вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Поняття «компетентність» використовується і у нормативних документах, що регламентують підготовку на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти, що відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення. Отже, необхідність модернізації сучасної освіти спонукає вчених до обґрунтування та пошуку способів реалізації компетентнісного підходу в освіті. В умовах компетентнісного підходу здебільшого акцентують увагу на результаті навчання. Як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [1].



Професійна компетентність являється інтегральною складовою професійної підготовки майбутнього лікаря, що зумовлює здатність до вирішення медичних завдань, а також проблем, що виникають у його практиці з використанням знань та професійного досвіду [12].

Міністерством охорони здоров'я у серпні 2014 запропоновано Національну стратегію реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 роки. Головною метою реформування вищої медичної освіти є генерація нових медичних кадрів за рахунок впровадження в освітньо-інтеграційний процес європейських освітніх та медичних стандартів та підвищення інтелектуального, науково-освітнього, професійно-орієнтованого рівня майбутніх лікарів, забезпечення їх сучасними, більш ефективними інноваційними та інформаційними медичними технологіями. Однією з умов конкурентоздатної вищої медичної освіти є стимулювання клінічного мислення у студентів, застосування міждисциплінарних підходів при насиченні їх знаннями, уміннями, навичками. Крім того, майбутній лікар повинен бути підготовлений до того, щоб систематично переробляти значний потік інформації, інтегрувати знання з нових дисциплін. Тому не тільки програми і учбові плани, але і педагогічні методи і форми навчання повинні відповідати цим вимогам. Лікар, який оволодів професійно-орієнтованою діяльністю і відповідною до неї системою знань на етапі придбання вищої освіти, повинен самостійно навчатися із оптимальним поєднанням навчальної, професійно-практичної і наукової діяльності в умовах безперервної освіти. Новими стандартами вищої освіти другого (магістерського) рівня окреслено перелік компетентностей майбутнього лікаря, серед яких виділяють наступні: – інтегральні – здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі охорони здоров'я у професійній діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень і/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог; – загальні компетентності – здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитися і бути сучасно навченим, знання та розуміння предметної області та розуміння професії, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися другою мовою, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати автономно та ін.; – спеціальні (фахові, предметні) компетентності – збирання медичної інформації про стан пацієнта; оцінювання результатів лабораторних та інструментальних досліджень; встановлення клінічного діагнозу захворювання; діагностування невідкладних станів; виконання медичних та стоматологічних маніпуляцій; ведення медичної документації, опрацювання державної, соціальної та медичної інформації. Якість підготовки лікаря залежить від професіоналізму викладачів, використання сучасних педагогічних технологій навчання, залучення студентів до науково-дослідної роботи (студентські наукові товариства, наукові гуртки), методичного забезпечення навчальної діяльності, виконання дослідних індивідуальних завдань та проєктів. Стосовно професіоналізму викладачів доцільно зауважити про вміння комплексно впливати на формування усіх компонентів професійної компетентності студентів з допомогою новітніх технологій.

Процес формування професійної компетентності, виходячи з вищесказаного, має відбуватися на другому (магістерському) рівні та продовжуватися на третьому, освітньо-науковому рівні вищої освіти (рис. 2).

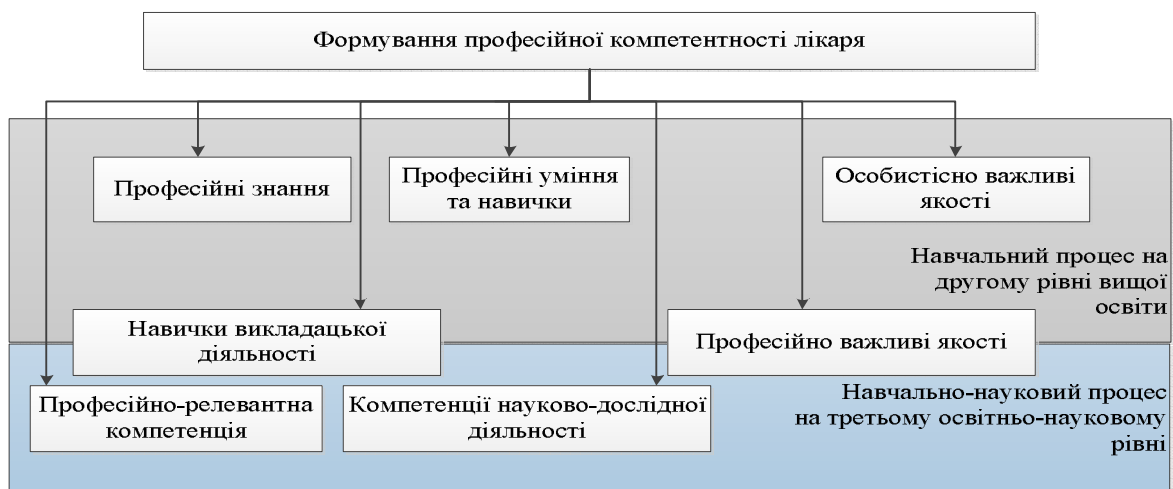


Рис. 2. Процес формування професійної компетентності майбутнього лікаря

Професійні знання, вміння та навички формуються переважно на другому рівні вищої освіти під час вивчення фахових дисциплін. Важливе значення, на нашу думку, має процес формування окремих складових професійної компетентності (збирання медичної інформації про стан пацієнта, оцінювання результатів лабораторних та інструментальних досліджень, ведення медичної документації, опрацювання державної, соціальної та медичної інформації) під час вивчення дисциплін теоретичного спрямування. Так, під час вивчення медичної і біологічної фізики, студенти оволодівають фундаментальними знаннями про основні фізичні величини, явища, закони, застосування фізичних явищ у медицині. На нашу думку, важливим у цьому процесі є формування зв'язків з іншими дисциплінами (як тими, що вивчалися раніше, так і дисциплінами клінічного спрямування). Крім цього, для формування професійної компетентності майбутнього лікаря при вивченні фундаментальних дисциплін, на нашу думку, важливим є виконання наступних педагогічних умов:

- мотивація до отримання знань;
- використання системи завдань із поступовим ускладненням;
- застосування форм, методів і засобів, що включають майбутніх лікарів у творчу інформаційно-аналітичну діяльність;
- доступність різноманітних інформаційних джерел;
- наявність потреби і готовності майбутніх лікарів до безперервної освіти.

На шляху вибору педагогічних умов постають суперечності між: неповною визначеністю конкретних вимог, що стосується підготовки майбутніх фахівців у нормативних документах та реальною потребою у висококваліфікованих кадрах, що є компетентними в певній галузі; неузгодженістю нормативних вимог щодо формування компетентності у здобувачів вищої освіти та необхідністю розробки чітких орієнтирів організації навчання у ВНЗ.

Реалізація першої педагогічної умови відбувається шляхом розвитку професійно-пізнавального інтересу студентів у процесі навчання за рахунок урізноманітнення навчальної діяльності, залучення майбутніх лікарів до самостійної дослідницької діяльності (самостійна робота, індивідуальна робота). Друга педагогічна умова, на нашу думку, ефективно реалізується під час розв'язання компетентнісних задач із поступовим ускладненням. Щодо третьої педагогічної умови вважаємо ефективними засобами навчання, крім підручників, посібників, приладів, демонстраційних матеріалів, є інтерактивні засоби, що представлені мультимедійними зображеннями, відео. Такі засоби дозволяють проілюструвати процес використання фізичного явища у медицині на конкретному прикладі клінічної практики. Зазвичай подібні ресурси розміщені у відкритому доступі (рис. 3) [13]. Часткове застосування мультимедіа є виправданим для пояснення принципів застосування фізичних явищ у медичній практиці, зокрема, методи фонокардіографії, сонографії, ультразвукової діагностики, аускультативної, перкусії, літострикії, клінічного методу вимірювання артеріального тиску та ін. Навчальний матеріал у сервісі структурований таким чином, що поступово перед здобувачами постають: короткий огляд проблеми, що досліджується, викладку матеріалу з анатомії, історію хвороби пацієнта, результати досліджень, постановка діагнозу.



**VIDEOS IN CLINICAL MEDICINE**  
**Ultrasound-Guided Insertion of a Radial Arterial Catheter**  
 October 9, 2014 | Ailon J. Mourad O. Chien V. Saun  
 T. Dev S.P. | N Engl J Med 2014; 371:e21

Рис. 3. Освітні інтерактивні матеріали на сайті The New England Journal of Medicine

Доступність різноманітних інформаційних джерел забезпечується, на нашу думку, за умов існування інформаційного освітнього середовища, що включає навчально-методичне забезпечення, електронну бібліотеку та ін. (рис. 4).

П'ята педагогічна умова пов'язана із формуванням окремої складової професійної компетентності лікаря – професійно-релевантної компетенції, що передбачає усвідомлення майбутніми лікарями необхідності продовження навчання протягом усього їхнього життя і постійного вдосконалення своєї професійної майстерності, здатності критично оцінювати медичні джерела інформації, можливості ставити наукові питання, проводити дослідження, формувати наукові гіпотези і працювати з використанням найновіших наукових підходів до вирішення прикладних завдань медицини [14].



Рис. 4. Модель інформаційного освітнього середовища вищого медичного навчального закладу

Окрему увагу формуванню перелічених складових слід приділяти, на нашу думку, на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти, що характеризується, у свою чергу, поєднанням освітньої та науково-дослідної робіт у процесі підготовки. Наукова робота на даному етапі є предметом діяльності і вимагає нових підходів до її організації. Так, важливо ознайомити здобувачів освіти з основами роботи з Google Scholar, міжнародною мультидисциплінарною реферативною платформою Web of Science, програмою Mendeley, базою GenBank, світовим архівом послідовностей нуклеїнових кислот Protein Data Bank, електронно-пошуковою системою PubMed, базою даних медичної інформації MEDLINE та ін. Потреба у використанні вищевказаних ресурсів зумовлена необхідністю пошуку інформації для підготовки до практичних занять, роботи над індивідуальними завданнями. Усвідомлення важливості застосування даних ресурсів у навчанні трансформується у стійку мотивацію, а потім – і на переконання через використання їх для власного наукового пошуку.

**Висновки.** У ході теоретичного аналізу психолого-педагогічної й науково-методичної літератури підсумовано, що формування професійної компетентності у майбутніх лікарів є актуальною, недостатньо дослідженою проблемою педагогіки. Успішне й результативне формування професійної компетентності майбутніх лікарів під час навчання можливе в разі дотримання таких педагогічних умов: формування мотивації до отримання знань, використання системи завдань із поступовим ускладненням, застосування форм, методів і засобів, що включають майбутніх лікарів у творчу інформаційно-аналітичну діяльність, доступності різноманітних інформаційних джерел, наявності потреби і готовності майбутніх лікарів до безперервної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Мороховець Г. Ю. Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мороховець Галина Юрївна. – Хмельницький, 2017. – 20 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України / В. Г. Кремень // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : мат. методолог. сем. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 3-4.
4. Raven J. // Journal Educate. – 1988. – 265 с.
5. Шехонин А. А. Оценивание компетенций в сетевой среде виша / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 17–25.
6. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня, 2004. - № 8. – с. 34-41., с. 38.
7. Лобач Н. В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Лобач Наталія Вячеславівна. – Полтава, 2016. – 20 с.

8. Борискова И. В. Формирование клинического мышления у студентов медицинского колледжа на основе их учебно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Борискова Ирина Валерьевна. – Краснодар, 2006. – 145 с.
9. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мруга Марина Рашидівна. – К., 2007. – 250 с. – Бібліогр.: с. 202–223.
10. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://bsstaff.com.ua/pb\\_ot/1085\\_165\\_37.html](http://bsstaff.com.ua/pb_ot/1085_165_37.html).
11. World Federation for Medical Education. The Edinburgh declaration //Medical education. – 1988. – № 22. – P. 481 – 482.
12. Аверьянова Т. А. Развитие информационной деятельности студентов виша в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Т. А. Аверьянова. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.
13. The New England Journal of Medicine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nejm.org/multimedia/medical-videos> – Загол. з екрану.
14. Mitteilungsblatt der Medizinischen Universität Wien. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studium-lehre/studienangebot/n202/studienplan>> – Загол. з екрану. – [Мова нім.].
15. Мороховець Г. Ю. Змістовий модуль «Біоінформатика» як складова навчального плану підготовки докторів філософії / Г. Ю. Мороховець, О. В. Сілкова // Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 5-6 жовтня 2017 р.). – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. – с. 203-206.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2017 р.

**MOROKHOVETS H., MAKARENKO A., STETSENKO S.**

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

### **FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE DOCTOR AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

In the continuous process of training doctors, in recent years, the indicator of quality of education is not the level of knowledge, skills and abilities, but the level of professional competence. In turn, the term "medical professionalism" nowadays obtains a somewhat wider meaning, and in the process of training a doctor it is characterized by the practical orientation of learning outcomes, that is, not the students' mastery of ready knowledge, but an independent formulation of the concepts necessary to solve a particular task. Hence, the learning process is of a research nature and becomes the subject of assimilation. The training of future doctors takes place in higher medical institutions which are regulated by the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), the "Program for the Development of Medical Education" (2015), "The Procedure for Preparing the Candidates for the Degrees for Doctor of Philosophy and Doctor of Sciences", approved by the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine as of March 23, 2016, No. 216, the Law of Ukraine "On Research and Scientific-Technical Activity" (2015). The current state of the problem under consideration makes it possible to identify contradictions between: modern requirements of the society for the training of doctors and traditional forms and methods of organization of educational process; requirements to ensure the effectiveness of the process of forming professional competence of future doctors and the lack of scientifically sound pedagogical conditions. The article analyzes the current state of the problem under consideration, substantiates the main pedagogical conditions for the formation of professional competence of future doctors.

**Keywords:** *competence, future doctor, professional training of a doctor, competency-based approach.*

УДК 37.015.31:316.42-053.6

**СЕРГІЙ НОВІК**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРІОРИТЕТІВ ПІДЛІТКА  
В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ СПОРТОМ**

У статті розглядається проблема формування соціальних пріоритетів підлітка як чинника його поведінки в суспільстві. З'ясовуються шляхи формування таких пріоритетів у підлітків, що займаються індивідуальними та командними видами спорту. Висуваються вимоги до організації взаємодії тренера з юними спортсменами як соціального зразка, що орієнтує підлітка на суспільно прийнятні форми поведінки.

**Ключові слова:** підліток, соціум, соціальні пріоритети, соціальний зразок, командні якості, заняття спортом, спортивні ігри, тренер

**Актуальність проблеми.** Підлітковий вік є досить складним щодо соціального самовизначення дитини, її адаптації до суспільних норм. Це проявляється низкою деструктивних явищ, характерних для перехідного віку: відчуттям самотності, агресивністю, егоцентричністю, етичною дезорієнтованістю, а часом також суїцидальними нахилами, делінквентною та адиктивною поведінкою тощо.

Недосвідченість підлітка у вирішенні складних життєвих ситуацій, брак довірчої взаємодії з дорослими – з одного боку та недостатня уважність батьків і педагогів до психоемоційних і соціальних проблем хлопця чи дівчини – з іншого часто призводять до того, що життєвий шлях людини вже на ранніх своїх етапах зазнає певних викривлень: вона здійснює вчинки, які накладають негативний відбиток на всю її подальшу долю, а часто й на долю інших людей, з якими так чи інакше вона пов'язана. Ілюстрацією останнього є, зокрема, статистика правоохоронних органів. Так, за даними аналітичного порталу «Слово і діло», за перші три місяці 2017 року в Україні було затримано за різні злочини 471 підлітка (454 особи – у віці 16-17 років, 195 – 14-15 років, 22 – до 14 років), з них 68 – за злочини проти життя і здоров'я інших людей (відповідно, 59, 7 і 2). Як також зазначають аналітики, «можна констатувати, що юні злочинці стали жорстокішими: за перші місяці 2017 року зафіксовано відчутно більше нападів із заподіянням шкоди здоров'ю або життю людей, ніж за аналогічний період минулого року. Також зростає кількість випадків незаконного поводження зі зброєю: з двох випадків у січні-березні 2016 року до 13 – у перші місяці поточного року» [5]. Тож пошук шляхів своєчасного і ефективного виховного впливу на підлітка як свідому і відповідальну особу, здатну самореалізуватися в соціумі на гуманістичних засадах, розглядаємо як один із важливих напрямів педагогічних досліджень, що має безпосереднє відношення до майбутнього нашого суспільства в цілому, його цивілізаційного розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор.** Вивчення проблеми виховання підлітків є традиційним для вітчизняної педагогіки. Значну увагу приділяли цій віковій категорії І. Кон, Д. Колесов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, А. Хрипкова та ін. В сучасній Україні здійснено чимало психолого-педагогічних досліджень, присвячених підліткам: становленню їхньої моральної самосвідомості у процесі психологічного консультування (Ю. Алексеева, 2006), психологічним основам особистісного зростання підлітків (І. Булах, 2004), запобіганню їхньої інтернет-залежності (Т. Вакуліч, 2006), організації дозвілля підлітків з опорою на традиції української народної педагогіки (І. Гутник, 2006), формування у підлітків спрямованості на здоровий спосіб життя (С. Лапаєнко, 2000; О. Вакуленко, 2004) та ін. При цьому вчені, зазвичай, відзначали, що вирішення виховних проблем у роботі з підлітками можливе, насамперед, тоді, коли вони перебувають у сприятливому для цього середовищі і включені до діяльності, яка створює можливість для здобуття позитивного соціального досвіду.

З точки зору середовищного підходу різні аспекти формування особистісних якостей підлітка дослідники неодноразово розглядали в контексті занять спортом, які є досить популярними в цьому віці (В. Войнов, Н. Гранько, Г. Кузьменко, Є. Шаповал та ін.). Та означена проблема вимагає пошуку все більш ефективних засобів впливу на підлітка, здатних виховати його як соціально позитивну, відповідальну, самоврядну людину засобами спортивних занять, що й окреслює мету нашої статті.

**Виклад основного матеріалу.** Заняття спортом у підлітковому віці розглядаються сьогодні не лише як засіб фізичного розвитку людини. Так, М. Хорошуха стверджує, що існує тісний зв'язок між успішністю навчання та більшістю властивостей психофізіологічних функцій [7, с. 123]. Вчений наголошує на

необхідності вивчення й інших взаємозв'язків між якостями підлітка, який займається спортом, і цю думку неодноразово зустрічаємо у спеціальних дослідженнях, у тім числі – й стосовно досить широкого кола соціальних та особистісних характеристик. Так, ми солідарні з висновком Г. Кузьменко, що дитячо-юнацький спорт – це багатогранне суспільне явище, яке втілює тенденцію «від діяльності до особистості» і безпосередньо стосується духовних запитів суспільства, етичного і естетичного виховання та інших конструктивних впливів на особистість та ставить до юного спортсмена «комплекс вимог щодо особистісної і професійної відповідності умовам діяльності, прогнозованих результатів та соціальних очікувань» [3, с.5].

Фактично, заняття спортом актуалізують дві психологічні площини, що водночас зумовлюють напрям і зміст особистісного розвитку підлітка: Я-внутрішнє як сукупність змінних уявлень про себе самого та Я-соціальне як комплекс уявлень про стосунки, в які він вступає в процесі занять спортом. Роль цих стосунків у формуванні життєвого досвіду сучасних підлітків потребує окремого вивчення, особливо з урахуванням того, що для багатьох із них спортивне середовище є найбільш потужним чинником, сприятливим для напрацювання основ соціального самовизначення – негативного чи позитивного.

Для того, аби вирости соціально негативною особистістю, дитина повинна отримувати відповідні імпульси від значущого оточення і поступово почати сприймати їх як природні, вчитися відповідати на них відповідним чином і переконуватися в тому, що такий спосіб світосприйняття себе виправдовує. У спорті ця ситуація нерідко пов'язана з агресивністю, яка часто виступає як причиною, так і наслідком активного інтересу підлітка до змагальної пріоритетності. Як зазначають Н. Лавор та Н. Алексеева, «у людини в результаті відповідного виховання в ранньому дитинстві можуть формуватися агресивні почуття і установки по відношенню до життя, людей і ситуацій в спорті. У міру того, як такий суб'єкт досягає високого рівня активації (а може бути, і фрустрації), в певних ситуаціях спортивної діяльності агресивність може концентруватися на супернику, команді або тренері, що, в свою чергу, може привести до безпосередньої агресивності в рамках правил змагань» [3].

Спортивна агресивність не завжди призводить до інтенсивного розвитку агресивності позаспортивної, тобто, такої, що переходить у повсякденне життя юного спортсмена, стає невід'ємним складником його поведінкових тактик в умовах реального чи уявного конфлікту тощо. Визнаючи, однак, таку можливість, тренер повинен уміти забезпечити компенсаторні механізми, включаючи підлітків під час тренувань до таких видів взаємодії, де потреба в агресивності значно знижується. Відволікаючись від суто спортивних ситуацій і потреб, підліток повинен бачити ідеали свого особистісного розвитку соціально позитивними.

За твердженням Р. Зеленського, «фізкультурно-спортивна діяльність створює прекрасні можливості для морального виховання особистості, що включає в себе вплив на свідомість людини, набуття нею морального досвіду поведінки, створення міцних переконань щодо вибору гідної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Адже відомо, що успіх у житті, праці, досягненні високих спортивних результатів можливий лише тоді, коли людина володіє життєво важливими моральними якостями. З одного боку, це виховання патріотизму, свідомої дисципліни, самостійності, чесності, товариської взаємодопомоги, з іншого – сміливості, рішучості, працелюбності, ініціативності, наполегливості» [1]. В той же час, сама людина повинна сприймати результати своєї діяльності – як позитивні, так і негативні – саме через призму власного соціально позитивного образу як своєрідної особистісної моделі.

Соціально позитивна особистість – це, насамперед, та, що без невдоволення й психоемоційної напруги вступає в контакт з іншими людьми, успішно вибудовуючи і реалізуючи разом з ними взаємоприйнятний проект спільних дій. Її важливою рисою в зрілому, сформованому варіанті слід вважати життєву компетентність, оскільки нічим не підкріплений оптимізм, що з роками не переходить у стан розумної зваженості, здатен призвести до значних розчарувань, а через них – до нігілізму і мізантропічних нахилів. Саморозвиток підлітка як соціально позитивної особистості успішно відбувається лише тоді, коли позитивне світобачення отримує належне підкріплення як у власній повсякденній практиці, так і в поведінці значущих інших.

Однією із значущих характеристик соціально позитивної особистості, що має безпосереднє відношення до успішного входження підлітка в колектив, розглядаємо, зокрема, особистісну надійність. Вона позиціонується дослідниками як «цілісна якість, що визначає готовність особи до надійного виконання тих чи інших суспільних функцій. На ціннісно-мотиваційному рівні особистісна надійність розкривається через відповідальність особи, а на інструментальному – через психологічну стійкість, тобто здатність протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність у різних ситуаціях випробовувань» [4]. Під час занять спортом, зокрема, його командними видами, особистісна надійність гравців повинна виступати як одна з найважливіших

запорок командного успіху, водночас, являючись однією із зримо представлених у тренуваннях та іграх якостей кожного підлітка – члена спортивної команди. Потреба в саморозвитку особистісної надійності для підлітка-спортсмена повинна бути так само сильною й дієвою, як і потреба в саморозвитку фізичних якостей для отримання високих результатів, причому, не лише в командних видах спорту. Адже її зворотною стороною є відповідальність – одна з найважливіших особистісних якостей, що дає змогу людині проектувати власні життєві перспективи і реалізувати їх, переборюючи труднощі і не вдаючись до спонтанних змін при виникненні найменших перепон.

Життєва компетентність підлітка, набуваючи все більшої досконалості, дозволяє йому з усе більшою мірою достовірності моделювати систему стосунків, що складаються навколо нього і з його участю, успішно прогнозуючи її розвиток, аналізуючи констатовані зміни, адекватно визначаючи власну роль у ситуаціях, що складаються, та їхній подальшій динаміці. Юний спортсмен вчиться бачити власні можливості і співвідносити їх із можливостями і запитамі інших у максимально виграшній для взаємодії з ними спосіб. Проте емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей постановки життєвих завдань у молодшому юнацькому віці, проведене Л. Лепіховою [8, с. 186-215], показало, що завдання саморозвитку в плані життєвої компетентності старшокласники майже не ставлять. Дослідниця пояснює це браком життєвого досвіду для повноцінного розуміння її значущості в успішному самоствердженні. Отже, на педагога повинне покладатися завдання розширення і акцентування умов, що більш яскраво підкреслювали б необхідність саморозвитку як цілеспрямованої активності юнака чи дівчини, надавали цьому процесу зримих орієнтирів.

Як зазначає І. Тараненко, у роботі тренера з молоддю, зазвичай, простежується дві тенденції: спрямованість на досягнення спортсменом максимального результату тут і відразу, незважаючи ні на що, або спрямованість на формування гармонійно розвиненої особистості спортсмена [6, с. 341]. І саме друга тенденція, закріплена в моделі індивідуальної педагогічної діяльності, є більш перспективною, оскільки дає змогу в ході тренувального процесу розвивати й закріплювати ті особистісні якості юнака чи дівчини, які виступають внутрішнім рушієм їхньої наполегливості, відповідальності, витривалості, цілеспрямованості, а також особистісної надійності, значущість якої обґрунтовуємо вище.

У контексті досліджуваної проблеми ми розглядаємо можливість вияву згаданої тенденції через реалізацію двох взаємопов'язаних напрямів діяльності тренера: методично-тренувального та особистісно-комунікативного.

Методично-тренувальний напрям помилково вважати таким, що стосується вишкених проблем роботи з підлітком-спортсменом. Залежно від того, яким чином тренер мотивує свого вихованця до виконання тих чи інших вправ, яку саме і в який спосіб дає оцінку отриманим результатам, як здійснює і доводить до відома підлітка чи всього колективу прогнозування подальших перспектив, залежить формування в підлітка того складника Я-соціального, який визначає його ставлення до найближчого соціуму як виховного середовища. Психоемоційний комфорт чи дискомфорт, що його переживає юний спортсмен у ході тренувального процесу, виступає вагомим чинником його здатності докладати належних зусиль не лише щодо власне тренувань, але й щодо завоювання та підтримки такого особистісного статусу, який би максимально відбивав вимоги тренера й колективу. Ці зусилля, що є наслідком роботи дитини над собою, є потужним чинником її саморозвитку як на даний момент, так і в подальшому, оскільки переходять до рангу норми, звички, що залишається притаманною людині і в дорослому віці.

Особистісно-комунікативний напрям діяльності тренера являє собою педагогічно доцільну трансформацію комунікативної взаємодії, що здійснюється в ході тренувального процесу. Важливо, щоб така трансформація не була штучною, тимчасовою, а відбивала реальні характеристики особистості тренера. Фактично, якщо методично-тренувальний напрям діяльності тренера формує механізм, завдяки якому складаються ті чи інші стосунки підлітка у виховному середовищі, то особистісно-комунікативний напрям формує якість результату дії цього механізму. Саме завдяки здатності тренера виступати засобами свого слова і справи зразком соціально позитивної особистості і саме виховне середовище підліткового спортивного колективу набуває відповідного ціннісного змісту, що екстраполюється до системи особистісних цінностей юних спортсменів.

Анонімне опитування, проведене нами серед 42 учнів 8-9 класів ЗОШ м. Полтави, які понад п'ять років системно займаються спортом, показало, що для всіх без винятку опитаних тренер входить до трійки найбільш значущих у їхньому житті педагогів і до першої п'ятірки значущих дорослих, наряду з батьками. Специфіка контактів, своєрідність змісту і форм взаємодії, довільність стосунків з тренером (не використана можливість перервати, якщо вони не влаштовують) зумовлює такий стан речей і робить його в житті підлітків-спортсменів досить стабільним. А отже, відповідальність тренера перед

вихованцем, його родиною, перед суспільством в цілому не обмежується завданнями суто спортивного змісту, поширюючись на весь стиль соціального буття, що його формує для себе підліток.

**Висновки.** Таким чином, професійна підготовка майбутнього тренера повинна передбачати його виховання як суб'єкта прямого і непрямого впливу на особистість дитини, підлітка з метою формування в нього позитивних соціальних пріоритетів – основи для моделювання і реалізації оптимальної ролі в суспільстві, для розвитку найбільш необхідних для цього особистісних якостей.

### Список використаних джерел

1. Зеленський Р.М. Виховні можливості фізичної культури і спорту у системі підготовки майбутніх спеціалістів до трудової діяльності / Р.М. Зеленський. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08zrmela.pdf>
2. Кузьменко Г. Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки: Монография / Галина Кузьменко. – М.: Прометей, 2013. – 640 с.
3. Лавор Н. Агресивність як один з психомоторних факторів / Н. Лавор, Н.Алексеева. – [Електронний ресурс]. – Реж. доступу до дж.: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8250/1/Lavor.pdf>
4. Сила Т.І. Соціально-психологічні установки особистості як фактор самореалізації молоді / Т.І. Сила – [Електронний ресурс]. – Реж. доступу до дж.: [http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo\\_doslidna%20robota/Elektronni\\_vidannya/Act\\_problemi/2007/3\\_5\\_2007/11.pdf](http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2007/3_5_2007/11.pdf)
5. Скільки злочинів в Україні скоюють підлітки // Слово і діло: аналітичний портал. – 18 квітня 2017 р. – [Електронний ресурс]. – Реж. доступу до дж.: <https://www.slovoidilo.ua/2017/04/18/infografika/suspilstvo/skilky-zlochyniv-ukrayini-skouyuyut-pidlitky>
6. Тараненко І. Роль тренера у вихованні морально-вольових якостей важких підлітків / Ірина Тараненко // Витоки педагогічної майстерності: Зб. наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. – 2016. – Вип. 18. – С. 339-344.
7. Хорошуха М. Ф. Успішність навчання підлітків, які займаються різними видами спорту / М. Ф. Хорошуха // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. праць] / К., 2016. - Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), Вип. 4 (74). - С. 121-124
8. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: Монографія / Т.М. Титаренко, О.Г. Злобіна, Л.А. Лепіхова та ін.. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.

Стаття надійшла до редакції 14.10. 2018 р.

### NOVIKS.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### THE FORMATION OF THE TEENAGER'S SOCIAL PRIORITIES WHILE DOING SPORT

The article deals with the problem of forming the social priorities of an adolescent as a factor in his behavior in society. The ways of formation of such priorities in teenagers engaged in individual and team sports are elucidated. The requirements for the organization of interaction of the trainer with young athletes as a social sample, orienting the adolescent on socially acceptable forms of behavior are put forward.

Depending on how a coach motivates your pet to perform certain exercises that precisely in what way an assessment of the results, and how shall notify the teenager or the whole staff forecasting future prospects depend formation of adolescent component YA- social, which determines his attitude to the nearest society as an educational environment. Psycho-emotional comfort or discomfort that it is undergoing a young athlete during the training process, appears significant factor in its ability to make reasonable efforts not only for their own training, but also to gain and maintain this personal status, which would most reflect the requirements of the coach and the team.

It is concluded that the professional training of the future trainer should include a powerful psychological and pedagogical component aimed at its education as a subject of direct and indirect impact on the personality of the child, the teenager in order to form positive social priorities in him - the basis for modeling and implementing the optimal roles in society, for the development of the most essential for this personal qualities.

**Key words:** *teenager, socium, social priorities, social sample, team qualities, sports, sports games, trainer.*



УДК 37(09)

**ТЕТЯНА ОКОЛЬНИЧА**

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира  
Винниченка, м. Кропивницький

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У РОДИЛЬНІЙ ОБРЯДОВІ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН**

У статті, на основі аналізу етнографічних досліджень XIX - поч. XX століття, розглядаються особливості народної педагогіки східних слов'ян, зокрема вплив родинної обрядовості на соціалізацію та формування моральності дітей. Звертається увага на основні функції етнопедагогіки наших пращурів: виховання позитивних рис характеру дитини, забезпечення щасливого життя немовляти, забезпечення зв'язку та злагоди між дитиною та її сім'єю, що супроводжувалися спеціальними обрядами.

Характеристика етнографічних матеріалів дала змогу автору зробити висновок, що східні слов'яни виробили ефективну систему форм, засобів, методів, прийомів народного виховання, які забезпечували збереження звичаєво-обрядової культури та сприяли формуванню етносу.

**Ключові слова:** народна педагогіка, етнографічні дослідження, родини, хрестини, східні слов'яни, світ дитини, виховання.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сьогодні особливий інтерес викликає українська народна педагогіка, яка лежить в основі національного виховання й виступає одним із дієвих етноформуючих та етнозберігаючих чинників.

Тисячолітній досвід дав можливість народній системі виховання відібрати найкращі засоби впливу на дитину. Моральні норми й цінності, закладені в обрядовості стають регуляторами життя й діяльності особистості. Вивчення народно-педагогічних уявлень східних слов'ян про виховання дитини та вміле використання їх у щасному процесі виховання є актуальною теоретичною та практичною проблемою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вагомими джерелами та джерелознавчими працями для вивчення педагогіки наших пращурів стали етнографічні тексти. Їхня цінність полягає в тому, що фіксуватися ці матеріали почали з XVII ст. Етнографічні матеріали відтворюють картину життєдіяльності східних слов'ян. Значну цінність у вивченні народної педагогіки мають праці українських етнографів кінця XIX – початку XX ст. Мр. Грушевського, А. Малинки, А. Онищука, Д. Лепких, Й. Лепкого, О.Потебні, М.Максимовича, В. Кравченка, які містять багаті, чіткі й вичерпні описи звичаїв, традицій як складових родинної обрядовості.

З-поміж дисертаційних робіт за широтою охоплення проблеми виокремимо дисертацію О. Радул «Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян VI–XIII століття (у пам'ятках і текстах)» (2014).

**Мета статті** – на основі аналізу етнографічних джерел XIX – поч. XX століття виявити особливості формування моральності дітей східних слов'ян та входження їх в соціум

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У східнослов'янському суспільстві процес соціалізації дитини відбувався природно. Виховання було частиною багатосторонніх суспільних відносин. Діти не стільки готувалися до майбутнього дорослого життя, скільки поступово входили в нього через ускладнення своєї соціальної ролі, залучення до різних сфер соціальної діяльності у будні і свята.

Східні слов'яни застосовували різні форми, різні шляхи залучення дітей до життя в общині. Частина з них існувала ще за часів первісності, інші виникали на етапі розпаду родового ладу, започаткування сусідської общини.

Однією із особливостей народної педагогіки наших предків було виховання позитивних рис характеру дитини. Турбота батьків про майбутні риси характеру немовляти (добрість, щедрість, чесність тощо) проявлялася уже під час підготовки води для першої купелі. Так, щоб дитина мала спокійний характер заборонялось воду для купелі доводити до кипіння. Вірили: якщо вода закипить, то дитина матиме «запальний характер», буде сердитою та сварливою [9, с. 100].

Дитину намагалися хрестити в першу неділю після народження. Так робили, щоб дитина була людяною [10, арк. 7]. Очевидно, що це, швидше за все, зумовлено страхом перед смертю нехрещеного

немовляти. На Волині цього правила дотримувалися лише у випадку народження дівчаток, пояснюючи це тим, щоб швидше заміж вийшла [10, арк. 28].

Для того, щоб дитина була «гоноровою», в день її народження сповивали на столі. Дитину після хрещення клали на стіл, щоб «його поважали, як стол поважають» [10, арк. 31]. На Бойківщині (Турківський р-н) на стіл клали лише хлопчика [10, арк. 7]. На Лемківщині хрещена мати, увійшовши в хату після хрещення, одразу сідала з дитиною за стіл, щоб у майбутньому люди шанували новонародженого [11, с. 163].

Спокій та небалакучість дитини могла забезпечити хрещена мати, якій заборонялося говорити дорогою до церкви. З етнографічних джерел кінця XIX ст. дізнаємося, що протилежне вірування побутувало на Поділлі, де хрещена мати повинна сміятися та розмовляти, щоб дитина була весела та смілива [7]. Гарантувати спокійну вдачу дитини намагалися тим, що її ім'я зберігали у великій таємниці [7].

За народними переконаннями, запорукою майбутнього щастя дитини було її вміння веселитися, співати та танцювати, тому, прийшовши до хати після обряду хрещення, хрещена мати із дитиною на руках повинна була щось заспівати та затанцювати, і лише після того віддавала немовля матері.

Вплинути на щасливе майбутнє дитини могли правильно вибрані ім'я та хрещені батьки. Відповідно до загальноукраїнського вірування, заборонялося давати дитині ім'я тих родичів, які мали «тяжке» життя, були нещасливими, трагічно загинули, оскільки вірили, що таке саме життя може очікувати дитину. Натомість, вибирали «хороші» імена, тобто імена людей із довгим та щасливим життям. Отже, вибір імені для дитини базувався на вірі, що носії одного і того самого імені мають однакову долю і подібність характерів.

За хрещених батьків обирали порядних, чесних людей, щоб їхні позитивні якості перейшли на дитину. У широкому побутуванні фіксується загальновідома в Україні заборона брати за хрещену матір вагітну жінку, бо у дитини буде «тяжке життя», «не буде щастя». Таким чином проводили паралель між станом жінки та майбутнім дитини [6, с. 255].

Забезпечити щасливе життя немовляті мало крижмо, яке дарували хрещені батьки на обряд хрещення: «Хрещена мати давала плащик на хрещення, то було біле полотно. А як хлопець підріс і йшов в армію, то йому з того шили сорочку, а як дівчинка, то вона мала пошити собі сорочку і ходити в ній кликати всіх на весілля, щоб мала щасливе подружнє життя» [12, с.23].

До середини XIX ст. у східних слов'ян збереглися особливі дні шанування кумів. За етнографічними збірками, такі дні припадали на новорічні свята. Так, за записами М. Максимовича, після вечері напередодні Різдва діти поспішали віддати шану хрещеним батькам і матерям з мисочками куті, з двома пирогами й книшем або з двома книшами й пирогом. Ті, прийнявши дарунки, годували дітей своєю кутею та давали гостинці [1, с. 227].

Виховання дітей не відокремлювалося від життя дорослих. Зміст, форми, методи виховання залежали від способу життя, статевікового поділу праці, сімейних відносин, вірувань наших пращурів тощо. Народна педагогіка намагалась забезпечити дитині благополуччя. В етнокультурі українців була ціла система обрядодій, спрямованих на забезпечення дитині в майбутньому багатства, з одного боку, та необхідних розумових та професійних здібностей – з іншого. Обряди наділення дитини багатством передбачали використання грошей та хліба як основних символів багатства; основними атрибутами впливу на професійні здібності – чоловічі та жіночі знаряддя праці. Вони виконувалися під час відрізання пуповини, першої купелі, пеленання дитини, відвідин породіллі та немовляти, обряду хрещення, святкування хрестин.

Турбота про майбутнє благополуччя дитини проявлялася під час відрізання пуповини. В етнографічних джерелах XIX – початку XX ст., що стосуються різних регіонів України, подано відомості про відрізання пуповини хлопчику на сокирі, щоб був майстром, а дівчинці на гребені, щоб вміла шити, була пряхою [2]. У цих діях простежуємо застосування прийомів контактної магії, за допомогою яких дитині намагалися «запрограмувати» майбутнє заняття, господарську діяльність. Водночас, у цій дії втілено ідею гендерної соціалізації дитини.

Подальші дії із пуповиною були аналогічними для всієї України: мати ховала пуповину. Зазначимо, що обрядодія «розв'язування пуповини» містила два смислові навантаження: ритуальне розв'язування розумових здібностей дитини, «розкодування» ритуально запрограмованих соціально-господарських ролей та розв'язування, вивільнення її сексуальної енергії [2, с. 79].

Низка обрядодій «наділення дитини благополуччям» виконувалися під час першої купелі немовляти. Як правило, до води, «щоб дитина була багата», кидали монети, інколи їх клали під ванну. Практикували розділення грошей: «Сипали копійки до води, а під ванночку клали рублі, щоб дитина не була бідною, водилися в неї гроші» [15, арк. 37]. Ці гроші після купелі мати ховала «для дитини на майбутнє».

Також дитині до води кидали зерна пшениці, «щоб дитина завжди мала хліб», оскільки зерно, як і хліб, символізувало багатство та благополуччя [3, с. 24]. Так, до купелі хлопчику сипали свячене ярове жито, а дівчинці – ярову пшеницю [3, с. 2]. Крім купелі, жито чи пшеницю сипали дитині в колыску, як перший раз клали немовля; ця ж дія повторювалася при першому одяганні сорочки (жито насипали в рукав) [3, с. 10].

Купаючи дитину перший раз, батьки намагалися вплинути на її майбутні професійні здібності. Під ванну клали різні символічні предмети, вибір яких залежав від потреб суспільства.

Магічним змістом наділяли й купіль дитини на другий–третій день після хрещення, яка передбачала використання тих самих предметів, що й під час першої купелі. Хлопчиків у купіль занурювали «сокиру, пилку, плуг, батіг», дівчинці – «веретено, кужіль, голку з ниткою, шматок полотна, щоб уміла добре шити-вишивати»; біля обох клали зошит, олівець, книжку [4, с. 18].

Не менш значущими були дії, що виконувалися під час сповивання немовляти. Для сповивання використовували кожух, який, за народними переконаннями, був символом багатства. Більш детально ця обрядодія представлена у етнографічній літературі: наприклад, на Лемківщині дитину після народження негайно сповивали у кожух і клали на піч або на підлогу, звідкіля повинен був підняти її батько, стверджуючи оцим своє батьківство [5, с. 31].

В окремих випадках біля дитини клали або ж давали в руку предмети професійного впливу (ті самі, що використовувалися під час першої купелі), коли її перший раз сповивали. Так, на Бойківщині біля маляти клали хліб, а в одну руку давали гроші, в іншу – предмети впливу, наприклад, хлопчиків – смичок скрипки, щоб був музикантом [6, с. 256].

На майбутнє багатство дитини мали вплинути зав'язані в один із кутів крижма гроші (монети), цукор, хліб. Клали дитині цукор, «аби нащадкові солодко жилося» [226, с. 135]. Зав'язування грошей у кут крижма залежало від фінансового становища хрещеного батька: «Як який кум, як був багатий, то гроші паперові давав, а як бідний – то копійки» [6, с. 257]; «За мене зав'язували в угол крижма дитини 25 рублей» [6, с. 258]; «В крижмо зав'язували 5, 10 рублів, хто скільки мав» [6, с. 260].

Логічним та символічно вмотивованим продовженням процесу наділення дитини багатством були «хрестини» – святкова трапеза, що виконувалася одразу після охрещення немовляти. Як правило, «хрестини» супроводжувалося обрядами, що були спрямовані на майбутнє багатство дитини. Зазначимо, що власне сама гостина сприймалася як ознака багатства. Так, «батьки завжди старалися справити багаті хрестини, бо це мало гарантувати дитині багате життя» [8].

Важливою соціальною функцією народної педагогіки східних слов'ян була виховна, яка насамперед полягала у збереженні і передаванні традицій із покоління в покоління. Усеохоплювальним засобом реалізації общиною виховної функції була громадська думка, яка регулювала поведінку відповідно до традицій. Думка сім'ї, родичів, найближчих сусідів була регулятором поведінки, що здійснювала постійний безпосередній вплив на формування і збереження традиційних поглядів і дотримання традиційних норм. У повсякденному спілкуванні, під час спільної роботи та святкувань постійно і природно демонструвалися норми поведінки, засуджувалися або коригувалися відхилення від них. Однією із функцій народної педагогіки наших предків було забезпечення зв'язку та злагоди між дитиною та її сім'єю. Ці обрядодії здійснювалися для того, щоб встановити зв'язок між батьками та дітьми, закласти почуття поваги в дітей до батьків. Так, для того, щоб забезпечити злагодю та любов у сім'ї, баба-повитуха сповивала новонароджену дитину в одяг батьків: хлопчика в сорочку матері, а дівчинку – батька. Інколи хлопчика замотували в батькову сорочку, а дівчинку – в хустину або сорочку матері. На Бойківщині (Турківський р-н) усіх дітей, без врахування статі, сповили в сорочку батька: «Як вродилася дитина, то баба зразу казала до чоловіка, би зняв свою сорочку і туди дитинку сповивала» [9, с.91]. Відмінною ця дія була на Поділлі: з батькової сорочки відривали шмат тканини і клали дитині в крижмо на час хрещення [9, с. 100]. Зазначимо, що сповивання дитини в батькову сорочку символізує не просто зв'язок між ними, а те, що дитина стає продовженням, «розповсюдженням» не тільки матері, але й батька, його частиною [9, с. 109], оскільки старі, ношені речі втілювали ідею спадковості, передачі через них благ і цінностей від одного покоління до іншого [9, с. 110].

Поширеним звичаєм було класти дитину батькові на груди, щоб між ними, за принципами контактної магії, встановився певний зв'язок, а дитині передалася батьківська любов. У цій обрядодії простежуємо також зв'язок із втраченим звичаєм класти дитину до ніг матері, одразу після зав'язування пуповини, «щоб було покірне батькам» [10, арк.6].

Значну увагу батьки приділяли тому, щоб усі діти, які є в сім'ї, жили в злагоді. Подекуди для них обирали одних і тих самих хрещених батьків. Особливо цей звичай був поширений на території Поділля, проте часто порушувався через різні обставини (вагітність хрещеної матері, відсутність одного із

хрещених). На Волині для всіх дітей, що є в сім'ї, брали лише одну хрещену матір і різних хрещених батьків відповідно.

Дітей перший раз одягали в одну і ту саму сорочку, яку шили із крижма першої дитини: «Потім з того хрещика жили сорочку якусь, і старалися ту сорочку на всіх дітей одягнути, то казали, що потім діти злагоджені. То во старша дитина мала зшиту сорочку з того хрещика, а потім в ту сорочину вдівали на другу дитину, але то вона мала і свій хрещик, і їй жили тоже таку ладну сорочку, но то вже була тільки її сорочка» [1, с. 230].

Таким чином, наведені обрядодії базувалися на застосуванні принципів контактної магії: предмети, що були в тісному контакті з немовлям, передавалися іншим членам сім'ї (батькові, дітям) та навпаки.

У етнографічних джерелах кінця XIX ст. описуються прикмети, за якими намагалися передбачити сімейний стан дитини в майбутньому. Якщо куми, повертаючи додому після хрещення, зустріли заміжню жінку / одруженого чоловіка, значить, дитина скоро вийде заміж / одружиться, а якщо парубка чи дівчину – буде самотнім усе життя [1, с. 228].

Отже, одне із центральних місць у східнослов'янській родильній обрядовості належить звичаям, що спрямовані на забезпечення щастя та благополуччя дитини, прийняття новонародженого в сім'ю та сприяння створенню дитиною в майбутньому власної сім'ї. Більшість обрядодій мали локальну специфіку, яка визначалася мотиваційним навантаженням. Методи впливу на моральність та соціалізацію дитини базувалися, в основному, на принципах контактної магії.

### Список використаних джерел

1. Балушок В. Обряди посвячення в Україні Українська родина: родинний і громадський побут / В. Балушок: Упорядник Л. Орел. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2000. – С. 222-241.
2. Гаврилюк Н. Картографирование явлений духовной культуры (по материалам родильной обрядности украинцев) / Н. Гаврилюк. – К.: Наукова думка, 1981. – 280 с.
3. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський // Матеріали до українсько-руської етнології. – Т. IX – Львів, 1907. – 144 с.
4. Дністрянський С. Опіки і карателі / С. Дністрянський // Часопись правнича і економічна. – Львів, 1905. – Т. 8. – 104 с.
5. Кравченко В. Етнографічні матеріали. Зібрані Василем Кравченком / В. Кравченко. – Житомир: Робітник, 1902-1907, Б. Р. – Т. I – III. – Т. I. Пісні, хрестини та весілля. – 200 с.
6. Малинка А. Родини и хрестини (Материал собран в м. Мрине, Нежинского уезда) / А. Малинка // Киевская старовина (далі – КС). – 1898. – № 5. – Т. XI. – С. 254-286.
7. Лепкий Д. Селянська дитина / Д. Лепкий // Библиотека для русской молодежи под ред. Юлиана Насальского. – Коломия, 1907. – Вип. 25. – Т. 39.
8. Лепкий Й. Два-три слова о вихованні дітей по селах і малих містах наших / Й. Лепкий. – Зерна. Читанка для руських селян і міщан. – Львів, 1877.
9. Онищук А. Родини і хрестини та дитина до 6-го року життя / А. Онищук // Матеріали до української етнології. – Львів: Наукове т-во ім. Т. Шевченка, 1912. – Т. 15. – С. 90-113.
10. Оп.20. Томашпільський р-н. – Спр.35. – Жмуд Н. Народньо-педагогічний досвід українців: родинний та громадський побут. – 2005 р. – 35 арк.
11. Пономарьов А. Дошлюбне спілкування молоді / А. Пономарьов. – Поділля: Історико-етнографічне дослідження. – К.: Видавництво НКЦ "Доля", 1994. – С. 160-175.
12. Сумцов М. Парубоцькі братства / М. Сумцов // КС. – 1890. – Кн. VI. – 492-493.

Стаття надійшла до редакції 18.08. 2017 р.

#### OKOLNYCHA T.

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

#### FEATURES OF SOCIALIZATION AND FORMATION OF MORALITY OF CHILDREN IN RELATIVES OF EASTERN SLAVS

In the article, on the basis of the analysis of ethnographic research of the 19th –beginning of the 20th centuries, peculiarities of folk pedagogy of the Eastern Slavs, in particular the influence of the family customs on socialization and the formation of children's morality have been considered. The author focuses on the main functions of the ethnopedagogy of our

ancestors: the formation of positive character features of the child, the provision of a happy life to a newborn, the provision of connection and harmony between the child and its family accompanied by special rituals.

In the Eastern Slavic society, the process of socialization of a child took place naturally. Education was a part of multilateral social relations. Children were not much prepared for the future adult life, they rather gradually joined it due to the complication of their social role, involvement in various spheres of social activity on weekdays and holidays. The upbringing of children was not separated from the life of adults. The content, forms, methods of education depended on lifestyle, gender and age division of labor, family relations, beliefs of our ancestors, etc.

Characteristics of ethnographic materials has allowed the author to conclude that the Eastern Slavs developed an effective system of forms, means, methods of folk education, which ensured the preservation of the custom-ritual culture and contributed to the formation of the ethnic group; one of the central places in Eastern Slavic family customs belongs to those aimed at ensuring the happiness and well-being of the child, the acceptance of a newborn into the family and promoting the creation by a child its own future family. Methods of influence on the morality and socialization of the child were basically based on the principles of contact magic.

**Key words:** folk pedagogy, ethnographic research, families, christening, Eastern Slavs, world of child, education.

УДК 378. 22.016:5:[373.5]

**ВАЛЕНТИНА ОНІПКО**

**ЛАРИСА ОРЛОВА**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

### **БІОЕТИКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

---

У статті здійснено аналіз теоретико-методологічних засад професійної освіти стосовно біоетики як міждисциплінарної галузі в системі природничо-наукового, етичного та соціального знання. Обґрунтовуються прикладні та світоглядні аспекти біоетики, її мета та завдання у підготовці сучасного вчителя загальноосвітньої школи. З урахуванням вимог гуманістично орієнтованого підходу розкриваються зміст, методика та організаційні аспекти застосування знань з біоетики у підготовці майбутнього вчителя природничих дисциплін до реалізації альтернативних методів та альтернативних освітніх засобів, які замінюють використання тварин у навчальному процесі.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні вчителі природничих дисциплін, гуманізація, біоетика, методика викладання біоетики, альтернативні навчальні засоби, альтернативні методи

Одним із фундаментальних принципів, на яких базується національна система освіти і виховання, є гуманізація. Саме гуманізм утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, гармонізацію стосунків між людиною і суспільством, людиною і природою тощо. Реформування вищої педагогічної освіти в гуманістичному напрямі пов'язане з переходом від знанневої до людино- й культуроцентристської парадигми та вимагає особливої уваги до формування особистості майбутніх учителів, їхньої моральної й етичної культури, гармонійної взаємодії логічного та образного мислення, орієнтації майбутніх фахівців на цінності гуманістичної культури.

З метою формування нових природничо-наукових, етичних та соціальних знань гуманістичного спрямування у майбутніх учителів природничих дисциплін виникає необхідність застосування міждисциплінарної галузі – біоетики як системи поглядів, уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей з позицій збереження життя на Землі. Система підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи у школі повинна давати фундаментальні знання і виховувати у майбутніх педагогів повагу до будь-якого життя, надавати їм свободу совісті, розвивати розуміння тваринного світу і співчуття до нього. Прикладні та світоглядні аспекти біоетики набувають особливої актуальності у зв'язку з сучасними досягненнями біології, особливо молекулярної генетики, генетичної інженерії, розшифрування генома людини і тварин. Вчителі природничих дисциплін мають сформувати в учнів розуміння, що наукові знання, найновіші виробничі технології мають сенс лише за умов, коли вони спиратимуться на високий рівень морально-духовної вихованості їхніх носіїв.

Кожен фахівець на своєму робочому місці повинен розуміти, завчасно передбачати, якою мірою нові наукові відкриття, технології будуть сприяти людському розвитку, чи не зашкодять вони фізичному та психічному здоров'ю жителів Землі.

Якісне та перспективне оновлення зміту освіти потребує змін педагогічної свідомості: якщо свідомість вчителя прийме категорію духовності як визначальну, то поступово відбудеться переорієнтація на нові цінності освіти, на цінності гуманної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми показало, що вітчизняними та зарубіжними науковцями глибоко досліджено різні аспекти гуманізації загальноосвітньої школи. Загальнопедагогічні проблеми гуманізації освіти розглядають М. Берулава, С. Бондар, Т. Буяльська, О. Вишневський, Ю. Мальований, І. Підласий, О. Савченко. Так, відомі дослідники звертають увагу на проблеми розвитку особистості й гуманістичного навчання та виховання (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, Л. Вовк, С. Гончаренко, О. Дубогай, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, В. Мадзігон, Ю. Мальований, С. Максименко, О. Мороз, В. Муляр, Н. Ничкало, В. Пазенок, Д. Пащенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський, М. Ярмаченко, О. Ярошенко).

Відповідно до зазначеної концепції, якість сучасної освіти визначається не тільки певним обсягом знань, а й особистісними характеристиками, що роблять фахівця мобільним і вільним у своїх учинках, відповідальним за прийняті рішення, здатним до постійного відновлення інформативного діалогу з навколишнім середовищем. Теоретичні засади гуманізації природничо-наукової освіти обрuntовують З. Гельман, А. Закгейм, В. Кузнецов, О. Макареня, І. Титова. Напрями гуманізації освіти в різних типах навчальних закладів (гуманізація цілей освіти – формування вільного, розвиненого, високоморального, творчо активного, соціально зрілого фахівця; гуманізація змісту освіти – реалізація принципу історизму, що полягає у демонстрації еволюції людських знань про природу, суспільство і мислення; включенні етапів становлення і розвитку загальнолюдських цінностей та гуманістичних поглядів мислителів і вчених у створенні духовної культури людства; гуманізація методів навчання – гуманістичний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу, розроблення особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у навчальних закладах) досліджують учені Г. Балл, С. Бондар, С. Гончаренко, В. Кремень, І. Кіреєвої, О. Савченко та ін.

**Мета** написання статті. Підготовка високопрофесійного фахівця, людини з різнобічними поглядами, глибокими знаннями, широким світоглядом та етичним ставленням до всього живого є актуальною проблемою сьогодення, тому процес навчання у сучасній вищій школі майбутніх учителів природничих дисциплін повинен забезпечувати мультидисциплінарний характер і «багатоукладність» глобальної біоетики, а саме: визначати можливість моральної орієнтації у сучасному багатонаціональному суспільстві і знаходження нестандартних рішень індивідуальних етичних проблем, орієнтації на дотримання принципів справедливості, правдивості, автономії особистості, ненанесення шкоди, створення органічного і стійкого зв'язку між науковими знаннями і моральними цінностями з метою виживання людства і збереження середовища його проживання. Сприяння подальшому розвитку в Україні концепції біоетики і застосування її постулатів у практичній підготовці майбутніх фахівців під час проведення біологічних досліджень і експериментів, необхідність глибокого й повного засвоєння основ біоетики студентами вищих педагогічних навчальних закладів є безперечним. Дослідження проблеми ефективності застосування біоетичних знань у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін на засадах гуманістично-орієнтованого підходу є перспективним та потребує дослідження. Мета нашого дослідження полягає в удосконаленні змісту та розробці гуманних методів підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до реалізації біоетичних принципів в умовах гуманізації навчання на старшому ступені загальноосвітньої школи та підготовки вчителя до вирішення завдань сучасної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб особистості і суспільства. Реформа школи зумовлена тим, що стають потрібними люди, які б ефективно використовували величезні потенціали сучасних природничих наук, зокрема біотехнології, біоніки, кібернетики, інформатики, техніки. З метою становлення економіки і підвищення добробуту людей слід особливо подбати про збереження екологічного стану середовища і екологію самої людини. Для цього необхідно реалізувати в освіті цілісний системний підхід до вивчення природи та гуманістичний підхід до людини і природи як об'єктів пізнання.

Під таким кутом зору актуальною є нова міждисциплінарна галузь – біоетика. Біоетика як система поглядів, уявлень, норм і оцінок, що регулює поведінку людей з позицій збереження життя на Землі,

відіграє дедалі більшу роль у суспільстві. Серед причин, що зумовили актуальність та інтенсивний розвиток біоетики останнім часом: якісно новий рівень розвитку біології, що поставив перед суспільством безліч соціальних, морально-етичних і правових проблем; небезпека наслідків упровадження у практику недостатньо перевірених нових досягнень біотехнологій; гуманітаризація біології взагалі і біологічної освіти зокрема; видання великої кількості спеціальної літератури, присвяченої різним питанням біоетики; зростання значення громадських організацій в ухваленні суспільно значущих рішень, у тому числі й правових, щодо розвитку тих або інших напрямів біології, медицини, екології; недостатність норм медичної, біологічної етики при поясненні і пошуках розв'язання етичних проблемних питань.

Проблеми біоетики набувають вираженого міждисциплінарного характеру і тому мають охопити всі основні напрями діяльності людства, починаючи з розробки заходів, спрямованих на збереження навколишнього середовища, і закінчуючи прийняттям соціальних рішень. Біоетика повинна створити сукупність обов'язкових для всього людства моральних принципів, норм і правил, визначити межу втручання людини у природу, перехід через яку неприпустимий. За визначенням С.В. Пустовіт, «біоетика – це міждисциплінарна галузь знання та людської практики, мета котрої – збереження та розвиток життя за допомогою етичних механізмів та принципів» [6]. Автор наголошує, що в умовах експансії новітніх технологій, які радикально змінюють не лише довкілля, а власне і природу людини, протиставляють цінності наукової новизни та ефективності фундаментальним правам живих істот, біоетика захищає права всього живого на самозбереження та розвиток, обґрунтовуючи їх етичними імперативами благоговіння перед життям та моральною відповідальністю людства за все, що живе. Проблеми біоетики починають обговорюватися в інтелектуальних колах українського суспільства, вони ще недостатньо висвітлені в науковій літературі. Це породжує складність аналізу біоетичних питань.

Введення біоетики до змісту професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін має сприяти усвідомленню необхідності формування нового молодого покоління, нового типу мислення – інвайронментального, відходу від традиційного антропоцентризму, переходу на етичні погляди на живе як рівне собі. Зміст курсу біоетики ґрунтується на основоположних загальнолюдських цінностях, таких як гуманізм, любов до всіх проявів життя, визнання життя вищою цінністю, піклування про здоров'я, допомога і опіка над дітьми, немічними, старими. Відмова від психології підкорювача природи і заміна її свідомістю відповідальності людини за стан природи як розумного і далекоглядного господаря – виховне завдання екологізації мислення сучасного педагога [4]. На нашу думку, курс біоетики має важливе значення у професійній підготовці майбутнього вчителя природничих дисциплін, бо саме в цьому курсі можуть бути розглянуті актуальні питання, необхідні для формування моральних принципів, норм і правил учнів, визначення меж втручання людини у природу, наприклад: біоетика і генетична інженерія; біоетика і медична генетика; сучасні медико-генетичні технології; клонування: pro et contra; евтаназія; трансплантологія; експерименти на тваринах і людині; етика охорони навколишнього середовища.

На думку Т.М. Павлової, відомого діяча руху за права тварин, автора першої на теренах СНД книги «Біоетика у вищій школі», завданням курсу біоетики для вишів є не тільки ознайомлення студентів з сучасними етико-філософськими концепціями, що стосуються місця і ролі людини в природі, але і сприяння формуванню у молодого покоління етичного ставлення до навколишнього світу живого [5]. А це, у свою чергу, допоможе створити умови для перетворення сучасного суспільства на суспільство без насильства, взаємини в якому спираються на моральні принципи. Інше завдання курсу – за допомогою зміни менталітету молодого покоління сприяти збереженню цивілізації і життя на планеті, яка є єдиним середовищем проживання людини та інших істот. Особливо важливий розвиток біоетичного мислення у студентів природничих факультетів педагогічних вишів, яким належить викладати біологію. Професійно орієнтована молодь, яка приходить на перший курс вищих педагогічних навчальних закладів, часто взагалі не обізнана з основами біоетики, які є вкрай необхідними в їхній майбутній професійній діяльності. Майбутній вчитель природничих дисциплін для введення сучасних біоетичних принципів в освітньо-виховний процес повинен мати своєрідну універсальну освіту – він має бути одночасно біологом, медиком і філософом, психологом, оскільки в біоетиці тісно переплітаються знання з біології, медицини, філософії, теології, етики, деонтології, педагогіки, юриспруденції.

Водночас, процес ознайомлення студентів з нормами та принципами біоетики під час вивчення природничо-наукових дисциплін, починаючи з першого року навчання, має передувати поглибленому вивченню законів України і документів, прийнятих Європейською спільнотою, що регламентують біоетичні норми наукової діяльності у галузях біології та медицини, під час оволодіння студентами елективним курсом «Біоетики», оскільки процес духовного становлення майбутнього педагога здійснюється поступово та триває роками. А це означає, що імплементація біоетичних принципів у

навчальний процес має відбуватися поступово й одночасно з набуттям студентами перших професійних знань і вмінь. Основи майбутньої педагогічної діяльності починають закладатися саме при вивченні науково-природничих дисциплін, зокрема, біології тварин. Тому вже на цей час необхідно ознайомити студентів з основними правовими документами, що регламентують біоетичні норми. До них належать, зокрема, «Гельсінська декларація всесвітньої медичної асоціації: рекомендації для лікарів щодо проведення біомедичних досліджень на людині», «Конвенція про права людини і біомедицину» (EST №164), «Додатковий протокол до Конвенції про права людини і біомедицину, що стосується біомедичних досліджень» (CEST №195), Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження» тощо [1-3].

Для опанування змісту курсу біоетики, методики її викладання і проведення навчання на сучасному рівні необхідні знання про альтернативні освітні засоби або навчальні підходи, які замінюють використання тварин (заміна високоорганізованих тварин низькоорганізованими або використання альтернативних методів), а також методи скорочення кількості використовуваних тварин без компромісу з науковим результатом та якістю дослідження та тестування, а також без компромісу з благополуччям тварин чи удосконалення, тобто гуманізація при підготовці і проведенні експерименту (у широкому розумінні, з моменту народження і до моменту смерті тварини) за рахунок використання знеболювальних і нетравматичних методів по відношенню до експериментування на лабораторних тваринах, що заподіює їм шкоду [20].

Серед альтернатив, які можуть бути використані у вищій освіті, розрізняють:

1. Моделі, манекени і механічні симулятори.
2. Фільми та інтерактивні відео.
3. Комп'ютерні симуляції і системи віртуальної реальності.
4. Експериментування студентів на самих собі.
5. Експерименти на рослинах.
6. Спостереження і польова практика.
7. Методики *in vitro* на культурі клітин.
8. Використання мертвих тварин, отриманих із гуманних джерел (наприклад, тварини, загиблі природною смертю або вбиті гуманним чином після наукових дослідів).

Динамічні симулятори у навчальному процесі – це інструмент дослідження та проведення навчальних експериментів, розвитку творчого мислення та навичок інформаційно-аналітичної роботи: селектування інформації; виявлення факторів, що впливають на той чи інший процес; аналізу динаміки розвитку процесів; аналізу взаємодії процесів; узагальнення та висунення гіпотез; цілісного сприйняття проблем; дослідження можливостей систем; прийняття зважених управлінських рішень.

За спонсорської підтримки міжнародних організацій захисту тварин, серед яких: InterNiche (Великобританія), International Association Against Painful Experimentson Animals (IAAPEA, Великобританія) у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка була створена бібліотека, що включає в себе мультимедійну і відеопродукцію, доступ і вибір якої в західних країнах досить великий. У процесі викладання фільми та інтерактивні відео вводяться в практику спільними зусиллями професорсько-викладацького колективу кафедр біології та основ здоров'я людини та ботаніки й методики навчання біології. Наприклад, відеофільми про професійно виконуване анатомування часто передають студентам набагато більше інформації, ніж анатомування, що виконується самими студентами. Ці відеофільми можуть використовуватися для навчання тих студентів, яким потрібні ці навички в їхній майбутній роботі, до того, як вони будуть виконувати реальне анатомування на трупах тварин, отриманих з етичних джерел.

**Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку.** Таким чином, при організації викладання дисциплін природничого циклу у вищих педагогічних навчальних закладах із метою формування у майбутніх вчителів природничих дисциплін адекватного образу професії вчителя необхідно впроваджувати відомості про біоетичні норми й принципи, що дозволить сформувати надзвичайно важливі професійні компетентності. Викладання біології тварин із урахуванням біоетичних альтернативних освітніх засобів або навчальних підходів і проблем дасть змогу актуалізувати теоретичний матеріал, який вивчають студенти, підвищити мотиваційну компоненту навчання, забезпечити глибоке засвоєння навчального матеріалу і закладе підґрунтя для формування майбутнього педагога як гуманної, високоморальної людини.

#### Список використаних джерел

1. База даних NORINA (Норвезького довідкового центру з науки про лабораторних тварин і альтернатив) – <http://oslovet.veths.no/NORINA>



2. База даних AVAR (Асоціації ветеринарів за права тварин) – <http://www.avar.org/>
3. База даних EuRCA (Європейського інформаційного центру з альтернатив у вищій освіті) – <http://www.eurca.org>
4. Экологическое воспитание и образование // Л. Шкоробатов. Введение в экологию: Учеб. пособие для вузов. - Воронеж, 1985. – С.63.
5. Експериментування на тваринах // Т.М. Павлова. Біоетика у Вищій школі: Навч. посібник. - Київський еколого-культурний центр, 1998. – С. 48-52.
6. Пустовит С.В. Глобальная биоэтика: становление теории и практики (философский анализ) / С.В. Пустовит. – К.: Арктур-А, 2009. – 324 с.

Стаття надійшла до редакції 10.10. 2017 р.

**ONIPKO V., ORLOVA L.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

### **BIOETHICS AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES**

The article analyzes theoretical and methodological principles of professional education in relation to bioethics as an interdisciplinary field in the system of natural sciences, ethics and social knowledge. The applied and ideological aspects of bioethics are substantiated by its purpose and tasks in the preparation of a modern teacher of a secondary school. The notion of bioethics as a system of views, ideas, norms and evaluations governing the behavior of people from the standpoint of life saving on the Earth has been defined, plays an increasingly important role in society and covers all the main directions of human activity, from the development of measures aimed at preservation of the environment

Taking into account the requirements of a humanistic approach, the content, methodology and organizational aspects of the application of bioethics knowledge in the preparation of the future teacher of natural sciences to the implementation of alternative methods and alternative educational means that replace the use of animals in an educational institution are revealed.

Among the alternatives that can be used to replace the use of animals in the educational process, the following are proposed: models, mannequins and mechanical simulators; movies and interactive videos; computer simulations and systems of virtual reality; experimenting students on their own; experiments on plants; observation and field practice; invitro techniques on cell culture; the use of dead animals derived from humane sources (for example, animals killed by natural death or killed humanely after scientific research).

**Keywords:** professional training, future teachers of natural sciences, humanization, bioethics, methods of teaching bioethics, alternative teaching aids, alternative methods.

УДК 373:011.3.013.42–051:001.895

**ІРИНА ПАНАСЕНКО**

НВК № 17 м. Новомосковська

### **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

---

Автор розкриває особливості діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі як діяльності інноваційної, що відгукується на змінні умови сучасності, прагне відповідати її вимогам і є актуальною для української освіти на сучасному етапі її розвитку.

**Ключові слова:** соціальний педагог, інноваційна діяльність, загальноосвітній навчальний заклад, соціалізація, індивід, суспільство, сфера діяльності, соціально-педагогічна діяльність

**Актуальність проблеми.** Професія «соціальний педагог» вже понад десять років як зареєстрована Міжнародною організацією праці.

Соціальний педагог позиціонується як спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності; здійснює посередництво між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами,

громадськістю, організовує їхню взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді як особистостей, їхнього благополуччя в мікросоціумі [5].

Суспільна важливість цієї професії полягає в тому, що одна з головних проблем сьогодення – це процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві, або, інакше кажучи, процес соціалізації індивіда який триває від народження і до смерті. І саме діяльність соціального педагога – чи не єдина сьогодні місія, що послідовно цим процесом опікується.

**Метою** статті є розкриття актуальних аспектів діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі, пов'язаних з інноваціями як відбиттям важливих змін у соціумі та безпосередньо в освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 р., під інноваціями слід розуміти новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентно спроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери.

Інновація – це, по-перше, нововведення, тобто новий чи удосконалений продукт, послуга, технологія, впроваджені на ринку, у виробничо-господарській діяльності, споживанні, суспільного життя, по-друге, це процес здійснення змін, впровадження нововведень.

Соціальний педагог – це фахівець із виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості; це спеціаліст, який зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності; він організовує взаємодію освітніх та позашкільних закладів та установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їхнього всебічного розвитку.

Як вид професійної діяльності, соціальна педагогіка оформлюється в 1991 р., коли до Кваліфікаційного Довідника посад керівників і службовців була внесена нова посада «фахівець із соціальної роботи». Тому можна говорити, що професія соціального педагога на теперішньому етапі вважається інноваційною. Таким чином, у нашій державі впродовж останніх років відбувається саме процес інноваційного входження данної професії до лав загальноосвітніх структур.

Донедавна в загальноосвітніх навчальних закладах функції соціального педагога певною мірою виконували класні керівники, вихователі груп продовженого дня, організатори дитячих колективів, тренери та керівники гуртків, заступники директорів з навчально-виховної та виховної роботи. Але ж функції педагога і соціального педагога відрізняються тим, що педагог виконує навчальну і виховну функцію, а соціальний педагог допомагає соціалізуватися в соціумі.

Листом Міністерства освіти і науки України від 15.06.2004 р. 1/9 – 324 «Про внесення змін і доповнень до нормативів чисельності практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів» визначено, що з 2004-2005 навчального року в штатні розписи закладів освіти вводяться ставки практичних психологів і соціальних педагогів із розрахунку 1 ставка на 700 учнів міської школи.

Якщо практичні психологи за п'ятнадцять років існування служби вже накопичили певний досвід, то соціальні педагоги відчувають нагальну потребу в окресленні своїх функцій та змісту роботи, у навчально-методичному забезпеченні своєї діяльності в закладі освіти, тому предметом нашої уваги є особливості інноваційної роботи соціального педагога в загальноосвітній школі. Сучасні дослідження із соціальної педагогіки присвячені переважно проблемам специфіки роботи соціального педагога з певними категоріями населення (А. Й. Капська, І. Д. Зверєва, Л. І. Міщик, Р. В. Овчарова, П. А. Шептенко, Г. А. Вороніна та ін.). Напрями професійної діяльності соціального педагога досліджують Ю. В. Мельник, С. В. Шаргородська, Ж. В. Серкіс. Зміст соціально-педагогічного патронажу у загальноосвітньому навчальному закладі розкриває В. В. Шульга.

Мета соціально-педагогічної роботи в навчальному закладі – сприяння успішному вирішенню учнями власних проблем, що досить істотно стимулюються необхідністю адаптуватися до нових умов як у соціумі, так і власне в освіті. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів учня і його соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та самовиховання особистості [6].

Від традиційних сфер діяльності, які пов'язані з аналізом та вирішенням проблем людей (психологія, соціологія, педагогіка тощо), соціально-педагогічна робота відрізняється, перш за все, своїм інтегральним характером. Соціальний педагог сприймає учня як цілісного індивіда, поєднуючи різні

сторони його особистості, в той час як суміжні спеціалісти підходять до вирішення проблем диференційовано; цілісне бачення учня дозволяє вчасно прийти йому на допомогу.

Важливою особливістю соціально-педагогічної роботи в загальноосвітній школі, на відміну від суміжних сфер діяльності, є її посередницький характер; до того ж, цей елемент виступає не як периферійний, а як центральний. Соціальний педагог виступає посередником між учнем і соціумом, який є досить нестабільним у своїх виявах. За умови більш детального аналізу посередництва, можна виділити декілька напрямів його здійснення:

- між учнем і різноманітними структурами й установами;
- між учнем та вчителями і вихователями;
- між дитиною та батьками;
- між учнем та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (тренери, керівники гуртків тощо);
- між учнем та різними групами ровесників, молодіжними групами тощо.

Ефективне здійснення соціальним педагогом посередницької функції можливе в разі дотримання таких умов:

- розуміння соціальним педагогом проблем учня, його здатності перейматися змістом проблеми дитини;
- адекватного представлення (презентації) і вираження (репрезентації) проблем учня;
- наявності знань про існування соціальних ресурсів різних закладів та установ, що займаються проблемами дітей та молоді;
- наявності знань про інструментальні можливості суміжних професій, представники яких залучаються до вирішення проблем учня;
- уміння забезпечувати порозуміння різних спеціалістів та їхнє ефективне співробітництво;
- довіри до соціального педагога учня і тих людей, з якими у нього виникли проблеми (що досягається завдяки професіоналізму і бездоганній роботі соціального педагога).

Провідним у діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи є діагностичний напрям роботи. Соціальний педагог діагностує розвиток особистості дитини, підлітка, молоді людини як клієнта в соціальному середовищі, особливості впливу цього середовища на їхню соціалізацію, їхні позитивні можливості, негативні впливи, а потім проектує діяльність усіх суб'єктів соціального виховання. Соціальний педагог користується різноманітними видами діагностики, пристосовуючи їх до власної мети, і повинен володіти методами соціологічного, педагогічного, психологічного і, частково, медичного дослідження. Метою психодіагностики є встановлення психологічного діагнозу як висновку про актуальний стан психічних особливостей особистості та прогнозування їхнього подальшого розвитку. Метою соціальної діагностики є встановлення соціального діагнозу, тобто науково обґрунтованого висновку про стан соціального здоров'я досліджуваного. Педагогічна діагностика – це вивчення особистості дитини, підлітка, молоді людини та дитячого, молодіжного колективів з метою забезпечення індивідуального і диференційованого підходу в процесі навчання і виховання для більш ефективної реалізації його основних функцій. Соціальний педагог повинен пам'ятати про те, що вивчення особистості повинне бути спрямоване не стільки на викриття недоліків, скільки на пошук резервів особистості, її нерозкритих можливостей і потенціалів. Соціально-педагогічна діагностика за змістом і кінцевою метою є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними і соціальними дослідженнями.

Процес соціально-педагогічної діагностики має таку структуру:

1. Констатація певного неблагополуччя в діяльності і поведінці учня.
2. Усвідомлення можливих причин неблагополуччя, аналіз особливостей випадку.
3. Висунення робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності виявлених даних.
4. Збір додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези.
5. Перевірка робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності даних.
6. Повторення процедури, якщо гіпотеза не підтвердилася [5].

У контексті інноваційної діяльності соціальний педагог виступає як фахівець із виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості у швидкозмінних суспільно-політичних умовах; будучи зайнятим у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності, він організовує взаємодію освітніх та позашкільних закладів та установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їхнього всебічного розвитку відповідно до реалій сьогодення і перспектив майбутнього.

**Висновки.** Таким чином, основним змістом діяльності соціального педагога закладу освіти є забезпечення процесу соціалізації учнів у навчально-виховній діяльності, захист їхнього психічного, фізичного, соціального і духовного здоров'я, сприяння педагогічно доцільному і безконфліктному входженню молоді людини у світ дорослих, підготовка до самостійного життя в суспільстві, попередження і педагогічна корекція вад та відхилень у соціальному розвитку особистості.

#### Список використаних джерел

1. Закревська Л.М. Перші кроки соц. педагога у школі [Текст]. На допомогу соц. педагогу – початківцю – Кам'янець – Подільський: Аксіома, 2005 – 52с.
2. Клемантович И. Новая профессия – социальный педагог [Текст] \ Школа.—1998. – №3.– С. 14.
3. Малько А. Соціальна педагогіка в школі [Текст]: Культурологічний аспект. // Рідна школа. – 2001. № 3 – С. 36-40.
4. Мельник Ю. Соціальний педагог та його професійна діяльність [Текст] / Ю. Мельник, С. Шаргородська // Науково-виробниче видання «Соціальний педагог» / Упоряд. Т. Шаповал, Т. Гончаренко. - К.: Шкільний світ, 2006. – С. 5 - 44.
5. Професія – соціальний працівник [Текст]/ Упоряд. О. Главник. За заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. - К.: Главник, 2006. – 112 с.
6. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі [Текст]: методичні рекомендації / В.В. Шульга. - К.: Ніка-Центр, 2004. –124 с.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2017 р.

#### PANASENKO I.

Educational and educational complex № 17, Novomoskovsk, Ukraine

#### INNOVATIVE ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

The author reveals the features of the activity of the social pedagogue in the general educational institution as an innovative activity that responds to the changing conditions of the present, strives to meet its requirements and is relevant for the Ukrainian education at the present stage of its development.

A social educator - a specialist engaged in social work or educational activities, acts as an intermediary between educational institutions, family, labor groups, civil society, which organizes their interaction, unites efforts to create conditions for a social environment for the all-round development of children, adolescents, young people personality, their well-being in the micro-society. The fate of many people depends on his skill.

The main content of the activity of the social pedagogue of the educational institution is the provision of the process of socialization of students in educational activities, the protection of their mental, physical, social and spiritual health, the promotion of a pedagogically appropriate and non-conflictual entry of the young person into the world of adults, preparation for independent life in society, prevention and pedagogical correction of defects and deviations in social development of personality.

**Key words:** social teacher, innovative activity, General educational establishments, socialization, individual, society, service, social and educational activities.

УДК 377.8.016:613/614(477.7)»188/1917»

**ВАДИМ ПЕНОВ**

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

## **РОЗВИТОК ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – 1917 Р.)**

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку валеологічної освіти в навчальних закладах на південноукраїнських землях (кінець ХІХ століття – 1917 р.); з'ясовано характерні особливості розвитку валеологічної освіти в жіночих та чоловічих гімназіях, реальних училищах, приватних та громадських гімназіях у межах Півдня України та імперії в цілому.

Автор робить висновок, що в жіночих гімназіях викладання предметів валеологічного циклу знаходилось на більш високому рівні, ніж у чоловічих. Це було зумовлено спрямованістю освіти, яка передбачала підготовку чоловіків до державної служби, а жінок готувала до ролі матері. Помітне місце в системі валеологічної освіти займали освітні заклади медичного напрямку.

**Ключові слова:** валеологічна освіта, чоловічі та жіночі гімназії, реальні училища, приватні гімназії, громадські гімназії, предмети валеологічного циклу

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Соціальні аспекти здорового способу життя, створення ефективної системи його формування у дітей та молоді викликають підвищений інтерес у представників світової науки. Україна активно сприйняла світові тенденції відносно поліпшення стану здоров'я населення через освіту.

Виховання в особистості розумного ставлення до свого здоров'я, вивчення і дотримання нею основних засад раціонального харчування, стимулювання фізичної активності, загартування організму, дотримання правил особистої і загальної гігієни є засобом розв'язання сучасних завдань щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості. Разом з тим, у валеологічній освіті дітей і молоді спостерігаються істотні недоліки, пов'язані, зокрема, з недосконалістю організації навчально-виховної діяльності, культивуванням здорового способу життя. Виникає історична необхідність у глибокому переосмисленні наших уявлень про сутність здоров'я як найважливішої соціальної цінності людини. Перебудова сучасного навчально-виховного процесу потребує глибокого історико-педагогічного аналізу теорії і практики валеологічної освіти, враховування уже набутого досвіду її розвитку, важливих змін, що відбувалися в минулому, сформованих традицій, потреб суспільства. Звернення до найкращих надбань української педагогічної думки минулого, досвід валеологічної освіти окреслює ряд проблем, які вимагають науково-теоретичного та практичного вирішення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розвиток валеологічної освіти в Україні досліджували в різні часи Г. Апанасенко, С. Громбах, Г. Голобородько, М. Зубалій, Ю. Лисицин, В. Сухомлинський, Л. Сущенко та ін. У контексті розгляду проблеми важливими є дослідження І. Андрухіва, М. Пантюка, Б. Савчука щодо діяльності молодіжних товариств як чинника розвитку валеологічної освіти.

Проблему розвитку валеологічної освіти шляхом збереження, зміцнення здоров'я та формування відповідного способу життя у період ХІХ – ХХ століття аналізували П. Біланюк, І. Боберський, П. Будз, С. Гайдучок, П. Парашин, В. Пачовський, Я. Ярема та ін. Становлення й поширення валеологічної освіти, формування потреби кожної людини бути здоровою були предметом дослідження учених та педагогів упродовж багатьох років. Однак цілісна інтерпретація розвитку валеологічної освіти на південноукраїнських землях (кінець ХІХ – 1917 р.) все ще відсутня.

**Метою** статті є аналіз особливостей розвитку валеологічної освіти в навчальних закладах Півдня України (кінець ХІХ – 1917 р.) з урахуванням соціально-економічних та політичних чинників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток валеологічної освіти в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ століття відповідав загальній імперській політиці. Однак специфіка регіонів визначала її особливості на місцях. Цілі навчального процесу та виховні завдання, що ставились перед школою, мали різні шляхи впровадження та регіональну забарвленість. На Півдні України в ХІХ столітті осередком середньої освіти стали такі міста, як Херсон, Миколаїв, Одеса [6].

Одним із закладів середньої освіти на Півдні України, діяльність якого була взірцем щодо валеологічної наповненості навчально-виховного процесу, став Рішельєвський ліцей [7]. Першим його директором було призначено французького діяча освіти абата Домініка Шарля Ніколя [3, с. 4]. Важливого значення надавалося вивченню предметів валеологічного циклу: гігієні, гімнастиці, танцям, які були обов'язковими предметами в кожному з класів.

Із 1826 року посаду директора ліцею посідає відомий учений, медик, педагог і освітній діяч Іван Семенович Орлай. За його сприяння розпочинається робота з підготовки нового Статуту, який би реорганізував ліцей у вищу школу [3]. Крім цього, спостерігалася інтеграція предметів валеологічного циклу з іншими предметами навчального процесу, що допомагало в реалізації цілей валеологічного виховання.

Значні зміни в розвитку Рішельєвського ліцею відбулися у другій половині XIX століття, що плідно відбилося на подальшому розвитку середньої освіти Півдня України. За ініціативою попечителя Одеського учбового округу видатного хірурга, педагога Миколи Івановича Пирогова (1856-1858 рр.), було подано клопотання урядові про реформування Рішельєвського ліцею в університет [3].

80-ті роки XIX століття стали відправною точкою реформування системи освіти Російської імперії. Тенденції, наявні в суспільстві, віддзеркалювались і на розвитку освіти Півдня України, але, враховуючи певні відмінності цього регіону, тут склалися своєрідні умови реформування освіти, а особливо її середньої ланки. Одним з напрямів, який передбачалося виокремити та надати йому більшої ваги, був оздоровчий напрям у вихованні школярів.

Валеологічна освіта в цей період керувалася засадами демократичної педагогіки. Основними її цілями було ознайомлення учнів із валеологічними цінностями. Реалізацію цих цілей було покладено на предмети валеологічного циклу, але вони носили загальноосвітній характер [7].

Реальні гімназії за своїм навчальним планом більше уваги приділяли розвитку дитини, тому кількість годин із предметів валеологічного циклу була значно більшою, ніж у класичних. Такий предмет, як гігієна, викладався впродовж усього терміну навчання в гімназії [6].

Поширення прогресивних педагогічних думок та можливість обговорення недоліків існуючої системи сприяли самостійній зміні програм. Ця динаміка простежується у багатьох гімназіях Півдня України. Так, призначений директором Херсонської чоловічої гімназії у 1888 році М. Каленко поновив навчальні предмети, скасовані урядом. З метою поліпшення фізичного виховання учнів було поновлено уроки праці. Крім цього, старшокласникам дозволялося проводити фізичні експерименти.

Найпомітніше місце серед відкритих на Півдні реальних училищ посідало Олександрівське реальне училище в м. Миколаєві. Навчальний заклад мав значну базу навчальних матеріалів, наукових посібників, приладів, які знаходились в облаштованих природничих кабінетах, кабінетах гімнастики та танців. Це сприяло оволодінню значними валеологічними знаннями в процесі вивчення навчальних предметів.

Подальший розвиток економіки краю, ріст його населення зумовив необхідність відкриття нових гімназій. До 1888 року в Одеському (Новоросійське генерал-губернаторство) навчальному окрузі функціонували гімназії в Катеринославі (2), Кишиневі (2), Маріуполі, Ростові, Таганрозі, у тому числі на Півдні України: в Одесі (3), Херсоні, Миколаєві, Ананієві, Єлісаветграді, Бердянську [7].

Реформа середньої школи, яку почав готувати міністр народної освіти П. Ігнат'єв у 1915 році, мала прогресивний характер. Тепер школа повинна була досліджувати розвиток особистості учня, його мислення, виховувати самостійність. Міністерство, спираючись на широку підтримку спільноти, видало збірку «Матеріали з реформи середньої школи. Орієнтовні правила та пояснювальні записки», де формулювалися нові вимоги: гімназія повинна бути семирічною, національною; надавати загальну освіту, а не готувати до вступу у вищі навчальні заклади. Усі предмети мали розподілятися на дві групи: освітні та виховні; до виховних належали й предмети валеологічного циклу [7].

Слід відзначити, що у міністерських програмах з'явився розділ з фізичного виховання в середній школі. У пояснювальній записці підкреслювалось, що виховання потребує гармонійного розвитку всіх здібностей людини. Зважаючи на це, валеологічне виховання залучають до освітнього і виховного процесу в середній школі, і в цьому напрямі вводяться відповідні зміни в навчальних планах середніх закладів [5, арк.3-6]. Здійснювати валеологічну освіту передбачалося шляхом удосконалення викладання гімнастики, танців, гігієни, природознавства тощо.

Серед видатних хореографів, які розробили та впровадили свої методичні рекомендації до викладання танцю, виділяють С. Холачова («Програма викладання уроків пластики і танців», «Пояснення французької кадрили») [3] та А. Цорна («Грамматика танцювального мистецтва», «Збірка нот до граматики танцювального мистецтва») [3].

Особові справи викладачів середніх навчальних закладів, періодичні видання створюють певну картину викладання цього предмета в гімназіях Півдня України. Наприклад, А. Цорн пропонував використовувати танці в усіх навчальних закладах як одну із форм фізичного розвитку молоді, зауважуючи при цьому, що лише навчальні заклади (гімназії) для вищих верств суспільства використовують танці для гармонійного розвитку своїх учнів [1, арк. 3].

Проблема теоретичного обґрунтування валеологічного виховання розв'язувалась багатьма видатними науковцями. Так, В. Острогорський у «Листах про фізичне виховання» висвітлює основні напрями фізичного розвитку особистості [203, арк.10]. Виділимо теоретичні розробки з гімнастики Є. Водовозова, К. Ерберга, праці цих учених теоретично доводили необхідність фізичного виховання. У дослідженні А. Музиченка «Гігієна учнів в земських школах» розкриваються основні форми, методи гігієнічного виховання [4, арк. 4].

Інші праці, такі як «Стародавня гімнастика» С. Янушевського, «Про розвиток фізичного виховання» М. Розберга висвітлювали теоретичні основи валеологічного виховання на конкретних прикладах і були методичною літературою для викладачів [4, арк.15].

Поряд з чоловічими гімназіями в XIX столітті на Півдні України швидкими темпами починає розвиватись середня жіноча освіта. Семирічний термін навчання передбачав вивчення всіх тих предметів, що і в училищах, однак вони поділялись на обов'язкові та необов'язкові. Обов'язковими були домашнє господарство, гігієна, гімнастика, танці.

Крім гімназій, середню освіту жінкам надавали інститути шляхетних дівчат, єпархіальні училища та приватні пансіони. Перші були становими закритими навчальними закладами, а другі призначались для дочок духовенства, але вони не відіграли важливої ролі в становленні та розвитку середньої жіночої освіти, як приватні пансіони.

У виховному процесі в жіночих гімназіях суттєвого значення надавалося розвитку валеологічних цінностей гімнасток, підготовці їх до майбутньої ролі матері, дружини.

Поряд з міністерськими гімназіями, дозволялося відкриття і приватних навчальних закладів. Із 1858 року право відкривати приватні школи отримав попечитель навчального округу, до цього часу дозвіл давав лише міністр освіти. Так, довгий час в Одесі працювала приватна жіноча гімназія Олександри фон Оглю, що згодом була перетворена на міську жіночу гімназію [2, арк.2].

Значний розвиток мережі приватних навчальних закладів відбувся наприкінці XIX століття – 1917 р., що було зумовлено урбанізаційними процесами, зокрема, зростанням населення міст, та двома напрямами розвитку освіти: державним і суспільним. Уряд намагався встановити нагляд, контроль за діяльністю навчальних закладів, обмежити їхню самостійність. На протигагу цьому педагогічна спільнота поступово здійснювала оновлення шкіл, створювалися нові навчальні заклади, розвивалися оригінальні педагогічні ідеї тощо. За статистичними даними, наведеними Н. Чеховим, на початку XX століття кількість приватних навчальних закладів складала 1/3, а в деяких випадках і 1/2 від загальної кількості навчальних закладів Російської імперії [3].

Зазначимо, що відкриття навчальних закладів на території держави відбувалось неоднорідно. Так, на Півдні України (Херсон, Миколаїв, Одеса) в 1914 – 1916 роках співвідношення приватних і державних навчальних закладів було майже однаковим з відкриттям чоловічих установ та значно переважала приватна ініціатива у відкритті жіночих установ.

Як бачимо, загальна тенденція відкриття середніх навчальних закладів на Півдні України характеризується особливим кількісним відношенням державних навчальних закладів до приватних. Існування останніх розширювало можливість забезпечення освіти й виховання, зокрема валеологічного, тим самим задовольнивши потреби суспільства. Кожен середній приватний навчальний заклад мав свою програму, значно ширшу, ніж у міністерських гімназіях [7]. Поряд із розумовим вихованням, формуванням гуманістичних здібностей ці навчальні заклади приділяли суттєву увагу розвитку валеологічних смаків та вподобань.

Кінець XIX – початок XX століття вважається найбільш показовим щодо розповсюдження приватної освіти, яка починає конкурувати з державними навчальними установами. Однак в умовах слабкого та нестабільного фінансування приватні навчальні заклади (жіночі та чоловічі) не витримували цієї конкуренції. Існуючи переважно протягом 2 – 4 років, вони не виконували повною мірою покладених на них функцій.

На формування системи валеологічної освіти на Півдні України впливали й освітні заклади медичного напрямку. Після отримання у 1897 р. жінками-лікарями рівних прав з чоловіками як на лікарську діяльність, так і на державну службу, досить активно почали створюватися медичні навчальні заклади для жінок. Зростання кількості населення Півдня України вимагало підготовки акушерок і

фельдшерів. У 1872 р. Міністерством внутрішніх справ видано «Нормальне положення» для фельдшерських шкіл з обов'язковим трирічним курсом навчання. Для жінок було встановлено два акушерських ступеня: повивальної бабки та вченої акушерки із загальною лікарською освітою. Підготовку акушерок (повитух) здійснювали спеціальні повивальні школи з дворічним та трирічним строками навчання (Статут 1872 р.) та родопомічні школи [1, арк.18].

Підготовка медиків потребувала добре організованого навчального процесу. Так, на першому році навчання вивчалися загальноосвітні предмети, що вводили учениць до курсу медичних наук: латинська мова, геометрія, зоологія, ботаніка, фізика, пізніше додалися російська мова, арифметика, креслення, географія, історія, а також закон Божий, по закінченню яких здавали іспити [160, арк. 2].

У 1900 р. встановлюється обов'язкова спеціальна підготовка в зуболікарських школах. «Статут лікарський» 1905 р. дозволив жінкам здобувати звання зубного лікаря на загальних підставах. Згідно цих правил у 1903 р. діяли в Одесі дві зуболікарські школи – Ісаака Марголіна та Клари Маркович. З метою підвищення кваліфікації лікарів губернські земські управи організовували повторювальні курси для земських фельдшерів, фельдшериць і акушерок, як, наприклад, курси у Катеринославі [1, арк.74].

**Висновок.** Отже, процес розвитку валеологічної освіти мав і окремі особливості, суть яких полягала в випереджальному розвитку мережі жіночих та чоловічих гімназій і реальних училищ в межах Півдня України та імперії в цілому. Крім цього, була створена розгалужена система приватних та громадських гімназій, в яких значне місце відводилось валеологічному вихованню учнівської молоді та викладанню предметів валеологічного циклу.

У жіночих гімназіях викладання предметів валеологічного циклу знаходилось на більш високому рівні, ніж у чоловічих. Це було зумовлено спрямованістю освіти, яка передбачала підготовку чоловіків до державної служби, а жінок готувала до ролі матері. Помітне місце в системі валеологічної освіти займали освітні заклади медичного напрямку.

#### Список використаних джерел

1. Выписка и копии протоколов заседаний учебного совета // ДАХО. – Ф. 192. – Оп.1. – Спр. 28. – 75 арк.
2. Записки о преобразовании Одесской частной женской гимназии Александры Фон-Оглио в Городскую общественную. // ДАОО. – Ф. 332. – Оп. 1. – Спр. 2. – 2 арк.
3. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1899 и 1900 г. – Херсон, 1902. – 26 с.
4. Краткие сведения об Одесской начальной школе (1866 – 1879) // ДАОО. – Ф. 367. – Оп. 1. – Спр. 53. – 16 арк.
5. Циркуляр по Одесском учебному округу. – 1887. – 1918 гг. // ЦДІАУ. – Ф. 707. – Оп. 296. – Спр. 50. – 20 арк.
6. Чехов М.В. Типы русской школы в их историческом развитии / М.В.Чехов. – М.: Мир, 1923. – 150 с.
7. Чижевич О.О. Город Одесса и одесское общество (1837 – 1877): воспоминания старожила. Из прошлого Одессы: Сб. ст. / О.О.Чижевич. – Одесса, 1894. – 95 с.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2017 р.

#### PIENOV V.

I. I. Mechnikov Odessa national university, Ukraine.

#### DEVELOPMENT OF VALEOLOGICAL EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE SOUTH OF UKRAINE (END OF THE 19TH - 1917)

In the article the historical and pedagogical analysis of the problem of the development of valeological education in educational institutions in the southern Ukrainian lands (at the end of the nineteenth century – 1917) has been performed; the characteristic features of the development of valeological education in the women's and men's gymnasia, real schools, private and public gymnasia in the south of Ukraine and the empire on a whole, in which a significant place was devoted to valeological education of pupils and the teaching of subjects of valeological cycle, have been defined.

The development of valeological education in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries corresponded the general imperial policy. However, the specifics of the regions determined its peculiarities on the local level. The goals of the educational process and the educational tasks that the school faced had different ways of implementation and their regional tints. In the south of Ukraine in the 19th century, cities such as Kherson, Mykolaiv, and Odessa became centers of secondary education.



The 80s of the 19th century became the starting point of education system reformation in the Russian Empire. Trends existing in society also reflected in the development of the education of the South of Ukraine, but considering certain diversity of this region, peculiar conditions for reforming education, especially its middle level, arose. One of the directions that was supposed to be distinguished and given more weight was a health improvement direction in the upbringing of schoolchildren.

Valeological education in this period was guided by the principles of democratic pedagogy. Its main goals were to familiarize students with valeological values. The implementation of these goals was based on the subjects of the valeological cycle.

The author concludes that the teaching of the subjects of the valeological cycle in the women's gymnasia was at a higher level than that of the men's. It was due to the orientation of education, which included preparing men for state service, and women – for the role of mother. A prominent place in the system of valeological education was taken by educational institutions of the medical branch.

**Keywords:** *valeological education, male and female gymnasia, real schools, private gymnasia, public gymnasia, subjects of valeological cycle.*

УДК 377.016.02:81.161.2

**ЛЕСЯ ПРОКОПЕНКО**

Аграрно-економічний коледж Полтавської державної аграрної академії

## **ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ**

---

Розглянуті та проаналізовані інтерактивні технології організації навчального процесу. Подана характеристика особистісно зорієнтованого типу навчання в його конкретному вияві при вивченні української мови в коледжі.

**Ключові слова:** *коледж, заняття з української мови, інтерактивні технології, особистісно зорієнтовані ситуації, опорні уміння, дидактичні цілі*

**Актуальність проблеми.** Життя у ХХІ столітті характеризується стрімкими змінами, неоднозначними трансформаційними процесами, що відображаються в освітній сфері складним пошуком нового світорозуміння та педагогічного світовідчуття. Вагомим педагогічним завданням нині стало впровадження в освітній процес методик і засобів, які допомагають молодим людям розкривати свою особистість, формувати компетентності, набувати досвіду, самореалізовуватися на основі природних даних. Важливим у цьому аспекті є вдосконалення процесу викладання української мови.

На заняттях із української мови первинним має стати не вивчення мовних тем, а організація словесної творчості через різні форми і методи проектної діяльності. Інтерактивні технології допомагають студентам стати активними співтворцями навчально-виховного процесу, суб'єктами пізнання і, що важливо в професійній освіті, суб'єктами особистісного саморозвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вільний розвиток особистості, яка у процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність та самобутність, можливий при створенні на заняттях особистісно зорієнтованих навчальних ситуацій. Ця думка є ключовою для низки педагогічних досліджень.

Психолого-педагогічні засади особистісно зорієнтованого підходу в навчанні закладені у вітчизняній традиції Л. Виготським, В. Давидовим, Л. Занковим, П. Ерднієвим, чії наукові концепції пояснюють механізми його впливовості і розвивають шляхи застосування у навчальному процесі. Сучасна педагогічна наука різнобічно розглядає способи його ефективного застосування, обґрунтовує його значущість у сучасних умовах.

Так, цій проблемі присвячено низку праць Є. Бондаревської – автора культурологічної концепції особистісно зорієнтованої освіти [1], яка стверджує: щоб віднайти себе, людина має вибудувати власний світ цінностей: увійти у світ знань про людину, культуру, історію та ін., оволодіти творчими способами розв'язання наукових і життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного Я і навчитися керувати ним. Системотвірним у змісті особистісно зорієнтованого навчання дослідницею визначено особистісний компонент. Він забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, моральне самовизначення.

З огляду на сукупність означених можливостей особистісно-зорієнтованої освіти І.Якиманська обґрунтовує визначальний принцип побудови навчання – принцип розвивальної допомоги. Завдання викладача, на її думку, – стимулювати, полегшити для молоді людини її самостійну діяльність, яка розглядається як індивідуально значуща для кожного суб'єкта навчання і здійснюється на основі власного досвіду, під час дискусій і прийняття рішень. З цієї точки зору, процес пізнання рідної мови і мовлення має бути організований як дослідження, експеримент, а не як спосіб передачі педагогом готових знань, умінь, навичок.

Найхарактернішою ознакою особистісно зорієнтованого типу навчання, визначає В. Варзацька, є те, що викладач і студент є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів [2].

Мотиваційна включеність у діяльність найбільш сприяє розвитку розумової обдарованості молоді людини, оскільки пізнавальна активність має мотиваційно-вольову природу, але виникає і розвивається на основі інтелектуальних здібностей. Створена в аудиторії атмосфера живого спілкування, радості пізнання переростає в ситуацію природного самовираження, самопізнання, саморозвитку особистості.

**Метою** статті є аналіз інтерактивних технологій та особистісно-зорієнтованих ситуацій, які є доцільними на заняттях із української мови, оскільки допомагають молодим людям стати повноправними суб'єктами навчально-виховного процесу, обмінюватися думками та знаннями, виражати своє емоційне ставлення до об'єкта навчання, володіти оцінними судженнями, збагачувати особистий досвід творчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення рідної мови сьогодні є в нашій державі справою значної суспільної ваги, що актуалізує методичний пошук педагога, його професійну творчість.

На заняттях із української мови викладач повинен дати не просто суму знань, а підготувати особистість до оптимальних дій, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здобутих завдяки навчанню. Набувають пріоритетності інтерактивні технології навчання, в основі яких підготовка молоді людини до громадянської активності в суспільстві, активізація навчальних можливостей студента, а не переказування «готової» інформації, відірваної від життя й суспільного досвіду. Заняття, побудовані на інтерактивних засадах, успішно формують у студенті основні пізнавальні та громадянські вміння, а також навички й зразки поведінки, сприяють розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити. Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям.

Щоб навчити студентів дискутувати, застосування інтерактивного навчання здійснюється шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності студентів, інтерактивних ігор та методів.

Найбільш уживаними є:

- технології навчання в дискусії: метод «Прес», «Обери позицію», дебати, «ток-шоу»;
- інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Драматизація», громадське слухання;
- при кооперативній формі роботи такі технології: робота в парах, акваріум, робота в малих групах, карусель;
- при фронтальній формі роботи такі технології: «мікрофон», «мозковий штурм», «ажурна пилка», «навчаючи – вчуся» [4; 5; 7].

При застосуванні вказаних технологій виграє весь навчально-виховний процес, бо вони дають можливість залучити кожного студента до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити. Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, передають свої знання іншим [6].

Активність молоді особи як співтворця навчально-виховного процесу забезпечується на всіх його етапах.

На першому етапі студент, використовуючи певні способи пізнання, вивчає об'єкт дійсності, знаходить і створює знання про нього, моделює суб'єктивні образи, одержує освітній продукт.

На другому етапі кожна молода людина має можливість зіставити власний освітній продукт з освітніми продуктами своїх ровесників та історико-культурними аналогами людства в певній галузі. З цієї метою на занятті викладач пропонує студентам різні форми й методи інтерактивного навчання (хвилинка ерудита, уявне засідання гуртка, уявна екскурсія, огляд – конкурс творчих робіт).

Третій етап є узагальнювальним, він дає змогу кожному студенту на основі даних зіставлень, проведених на попередньому етапі, створити сукупний освітній продукт виучуваного.

Зміст особистісно зорієнтованої освіти програмує задоволення екзистенційних потреб людини, тобто потреб її буття, особистого існування: свободи і вільного вибору себе, свого світогляду, дій, учинків, позицій, самостійності й особистої відповідальності.

Таким чином, в особистісно зорієнтованій освіті акцент переноситься з інтелектуального розвитку на емоційний та соціальний, завдяки чому значно розширюються її можливості. Атмосфера свободи навчання, ситуація активного спілкування і природного самовираження зможуть виникнути лише тоді, коли викладач і студенти досягли взаєморозуміння, переживають радість спільної праці.

Сталий інтерес до пізнання та словесної творчості можна прищепити молодим людям лише за умови, якщо викладач допоможе кожному пізнати себе, свої нахили, подолати окремі вади власного сприймання, уяви, пам'яті, мислення, переступити скутість, замкненість, егоїзм. Цілеспрямована робота, стан душевної рівноваги, впевненість у своїх силах, віра в можливість долати труднощі мають панувати на занятті. Викладач повинен знайти для студентів матеріал спільних переживань, захопити їх темою заняття, пробудити і підтримувати пізнавальний інтерес. Захоплені спільним пошуком, радістю пізнання, студенти діляться з педагогом своїми почуттями, враженнями.

Стимулювати активність кожного студента у процесі пізнання та самопізнання – основне завдання методики вільного дослідного навчання.

Особливо перспективним для створення моделі дослідного навчання є функційно-комунікативний підхід до організації мовної освіти, що програмує пізнання рідної мови через розв'язання мовленнєвих завдань. Для молодої людини стимулом розумових дій не може стати кінцева мета – оволодіння знаннями (як у дорослих). Джерело бажання вчитися в емоційному забарвленні думки. Духовне життя молодої людини, різні види її діяльності, і передусім словесна творчість, стають засобами пізнання законів рідної мови. Такий підхід до організації лінгвістичного матеріалу дає можливість подати мовні явища (фонетичні, лексичні, граматичні, інтонаційні) у процесі пізнання як функціонуючі. Завдяки цьому значно підсилюється функціонально-семантичний аспект характеристики мовних знань.

Цілеспрямована і організована діяльність студентів ґрунтується на фундаментальному положенні К.Ушинського: «Слово має виростати з думки, а думка – із спостережень за природою, самим собою та іншими людьми».

Без умінь установлювати органічні зв'язки між мовними поняттями (фонетичними, лексичними, граматичними, словотворчими) знання виявляються формальними, оскільки вони не зможуть активізувати механізм мовлення. Складними процесами сприймання, уваги, мислення, уяви під час спостережень та дослідницької праці викладач керує через систему пізнавальних, проблемних завдань, залучаючи щоразу необхідний масив опорних умінь.

Існує чотири типи опорних умінь: 1) сприймати, відтворювати, будувати, тексти, а саме: уміння орієнтуватися в умовах спілкування, осмислювати задум висловлювання, виділяти частини висловлювання та поєднувати їх, знаходити комунікативно доцільні мовні засоби; 2) співвідносити вимову і написання слова; 3) розрізняти лексичне значення слів конкретного й абстрактного змісту; 4) установлювати зв'язки слів у реченні. Системне використання опорних умінь є визначальним засобом структурного матеріалу з мови й мовлення. Саме завдяки цьому створюються повноцінні умови для реалізації одного з найперспективніших способів здобуття знань на основі узагальнених дій (В. Давидов, П. Ерднієв).

За такого способу структурування мовних та мовленнєвих знань студенти одночасно оволодівають: а) блоками взаємопов'язаних та зовні схожих знань (частини мови, часи дієслова, класифікація речень за інтонацією та метою висловлювання, типи текстів); б) блоками протилежних, співвідносних понять та явищ (звук і буква, синоніми й антоніми, речення з однорідними присудками та складносурядне речення – без уживання терміна); в) блоками часткових видових понять на основі загальних – родових (поняття про частини мови є базовими для засвоєння знань про змінювання їх); 4) знань на основі міжрівневих мовних зв'язків (змінені слова і спільнокореневі слова, близькі за значенням слова).

Спочатку студенти опановують загальний образ змісту, потім його складові частини. Мовні та мовленнєві поняття, таким чином, формуються як елемент цілісної сукупності, тому засвоюються краще, ніж коли б вони розглядалися окремо.

Структурування навчального матеріалу методом укрупнення дидактичних одиниць, виходячи з ієрархії у процесі пізнання, дає можливість визначити сукупність дидактичних цілей кожного заняття мови в системі інших, передбачених для опрацювання тієї чи іншої теми, розділу програми:

– засвоєння нових мовних знань;

- розвиток усного й писемного мовлення;
- відпрацювання навичок грамотного письма;
- удосконалення опорних умінь – базисного компонента програми;
- уведення нового до системи раніше вивченого через установлення внутрішньо-поняттєвих та міжпоняттєвих зв'язків;
- підготовка до сприймання наступного матеріалу.

Саме ці аспекти заняття найслабше реалізуються в практиці навчання та традиційній методиці, тому недостатньо втілюється принцип перспективності й наступності в навчально-виховному процесі. Інноваційне спрямування мають також види унаочнення на заняттях: конкретний (текстово-ілюстративний та текстово-діяльнісний) та абстрактний (словесно-графічний, графічний) зміст у формі таблиць з різними рівнями узагальнення, які відповідають перехідним типам мислення студентів.

Інтерактивні технології на заняттях української мови є важливим складником особистісно зорієнтованого розвивального навчання та програмують позицію студента як активного співтворця заняття. Обґрунтовуючи типологію мовних і мовленнєвих завдань у процесі інтерактивного навчання, маємо передбачити досягнення раціонального співвідношення організаційних форм роботи (парної, колективної та індивідуальної).

Орієнтація сучасної методики на діалогізм як засіб комунікативної спроможності, а в педагогіці – на діалог суб'єктів навчального процесу, студента і викладача, робить інтерактивну технологію особливо цікавою й ефективною.

Так, наприклад, на занятті з української мови «Розділові знаки у безсполучниковому складному реченні» можна використати метод «Ажурна пилка». Шляхом жеребкування кожна «домашня» група обирає той розділовий знак, який опрацюватиме протягом 5-7 хв. Далі по 2 студенти з кожної «домашньої» групи утворюють «експертні» групи та обговорюють усі розділові знаки, опитують одне одного. Ця робота триває приблизно 10 хв. Після цього студенти повертаються назад у «домашні» групи і розповідають усе почуте в інших групах, систематизують увесь матеріал. Кожна група повинна накреслити схему «Вживання розділових знаків у безсполучниковому складному реченні» і ще раз нагадати студентам про застосування кожного розділового знаку.

Поступово навички взаємонавчання переростають у здатність до комунікативної взаємодії, дозволяють нарощувати досвід конструктивної самопрезентації в умовах ділового спілкування. Дуже важливо в цьому процесі є роль викладача, який повинен поєднувати в собі функції консультанта, фасилітатора, модератора, обираючи саме ту комунікативну роль, яка найбільшою мірою відповідає ситуації і особистісним якостям студентів.

**Висновки.** Використання новітніх підходів потребує значної кількості часу для підготовки як студента, так і викладача. Проте завдяки їм змінюється на краще ставлення студентів до викладача, виникає атмосфера особливих стосунків між молодими людьми і педагогом. Задоволення, яке отримуватиме викладач від цих занять, послужить додатковим стимулом до роботи з інтерактивними технологіями.

#### Список використаних джерел

1. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный поход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская. – [Интернет-ресурс]. – Режим доступа <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovania>
2. Варзацька Л.О. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти – К: ТОВ «Редакція журналу «Дивослово», 2008. – 64с.
3. Горошкіна О.М. Формування правописної компетентності студентів / О.М.Горошкіна, Т.Л.Груба, Л.О.Попова. – Х: Основа, 2016. – 171с.
4. Інтегровані заняття з української мови та літератури (Упорядники Н.В. Кучерук, Н.В. Полицька, В.П.Полицький).- Х: Вид група «Основа», 2007. -208с.
5. Інтерактивне навчання на заняттях української мови та літератури (Упорядники К.Ю. Голобородько, Н.П.Ткаченко).- Х: Вид. група «Основа», 2007. -176с.
6. Інтерактивні технології при вивченні української мови: конспекти, методичні поради (Укладачі Р.Орищин, Л.Залюбовська). – Тернопіль: Підручники і посібники. – 2009.-80с.
7. Проектне навчання на заняттях української мови та літератури. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти.- Х: Вид. група «Основа», 2008. -124с.

8. Щербина В.І. Інтерактивні технології на заняттях української мови та літератури / В.І. Щербина, О.В.Волкова, О.В.Романенко.- Х: Вид. група «Основа», 2005. -96с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2017 р.

**PROKOPENKO L.**

Agrarian and Economic College of the Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

### **USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND CREATION OF PERSONAL-DIRECTED SITUATIONS IN UKRAINIAN LANGUAGE ACTIVITIES FOR COLLEGE STUDENTS**

Every year Ukrainian education become more open. Innovation methods are intergrated more often, new educational projects that are supported by international organisation and universities. Organisation of interaction education provides modelinfg of life situations, solving which educate In students appropriate life competence, facilitates outputing values, making advantegous microclimat for developing all-sufficient personality, gives an opportunity to the pedagog become a real leader of a students' collective.

Interactive technologies for organizing the learning process have been reviewed and analyzed. A detailed description of person- oriented type of training is provided.

**Key words:** college, classes in the Ukrainian language, interactive technologies, personalized situations, basic skills, didactic goals

УДК 378.374

**ІРИНА ПРОЦЕНКО**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### **ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У КОНТЕКСТІ ЄВОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

---

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено сутність поняття моніторингу у двох основних аспектах. З'ясовано основні цілі та функції моніторингу якості педагогічної освіти магістрантів.

**Ключові слова:** моніторинг, моніторинг якості, магістранти, педагогічна освіта

**Постановка проблеми.** Аналіз досліджень у галузі управління освітніми системами та існуючої практики розвитку освіти свідчить про те, що моніторинг – один із важливих компонентів інформаційного забезпечення управління, що, в свою чергу, вимагає виявлення наукових підстав для проектування моніторингових систем. Виділити наукові підстави – означає розкрити сам феномен моніторингу, визначити поняття моніторингу в освіті, дати характеристику його видів, визначити функції, компоненти, принципи побудови. Зараз ці наукові підстави в теорії управління освітою в цілому і педагогічної освіти зокрема недостатньо визначені, що не дозволяє повною мірою забезпечити процес прийняття різного роду управлінських рішень надійною, оперативною та релевантною інформацією.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Проблема моніторингу якості освіти нині інтенсивно вивчається науковцями. У вітчизняній науковій літературі цій проблемі присвячено публікації В. Андрущенка, Л. Горбунової, І. Зязюна, Т. Лукіної, М. Ляшенка, Н. Терентьєвої та ін. Обґрунтування теоретичних основ моніторингу знайшло своє відображення у працях В. Нікітіна, А. Субетто та багатьох інших учених. Проблема якості освіти досліджувалась В. Безпальком, В. Кальней, В. Сластьоніним, С. Шишовим. Однак, незважаючи на великий обсяг науково-педагогічних, методичних джерел із питань моніторингу якості професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічного університету, ця проблема залишається остаточно не вивченою і потребує детального обґрунтування.

Отже, **мета** цієї статті полягає у аналізі процесу моніторингу якості педагогічної освіти магістрів педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості сучасного етапу суспільного розвитку характеризуються зростанням ролі і значущості інформації як найважливішого чинника, що визначає характер і спрямованість соціально-економічних процесів. Проблема побудови системи моніторингу якості педагогічної освіти (МЯПО) вивчалася в ході спеціально організованого дослідження.

У ході вивчення проблеми було визначено, що сьогодні моніторинг використовується в практиці управління педагогічною освітою в двох основних аспектах. З одного боку, моніторинг розглядається як технологія організації освітнього процесу, що сприяє вирішенню актуальних освітніх завдань. З іншого боку, він виступає у вигляді засобу отримання інформації у ході проведення досліджень систем управління, або управлінського контролінгу. При цьому інформація, отримана в результаті моніторингу, розглядається як умова вдосконалення різних видів освітньої діяльності.

Багато дослідників розглядають моніторинг як спосіб організації інформаційного середовища вишу. Моніторинг як спосіб дослідження якості вищої освіти нині розвивається за наступними напрямками:

- відстеження показників якості, вироблених у ході науково-дослідницької діяльності та спрямованих на вирішення конкретної освітньої проблеми або завдання;
- відстеження показників якості, що дають можливість визначити статус того чи іншого освітнього закладу (Ю. Васильєв, В. Глухів, М. Федоров) [1];
- аналіз показників якості при проведенні державного ліцензування та акредитації вишів (В. Шадріков, Е. Геворкян, С. Калабин, А. Киричук, В. Наводнов, Г. Мотова) [2, 3];
- підвищення методологічного, теоретичного і технологічного рівнів статистичного моніторингу як засобу вдосконалення управління освітніми системами різного рівня.

Результати проведеного дослідницькою групою аналізу свідчать, що МЯПО в основному розглядається як спосіб отримання інформації для її подальшого використання з метою вдосконалення освітньої діяльності.

Одне із завдань дослідження полягало у визначенні сутності поняття моніторингу якості педагогічної освіти. Під моніторингом якості педагогічної освіти ми розуміємо відстеження на постійній основі поведінки об'єкта (якості педагогічної освіти), фіксацію за певними критеріями і параметрами його стану і виникаючих проблем, здійснюваних на основі систематизації та обробки відповідних джерел інформації або на основі спеціально розроблених і проведених досліджень та вимірювань. Іншими словами, МЯПО – це комплексна система спостережень стану, оцінки та прогнозу стану і розвитку системи педагогічної освіти по відношенню до її якості. У числі основних цілей МЯПО можна назвати: посилення орієнтації управління системою педагогічної освіти на якісні аспекти; забезпечення всіх рівнів управління інформацією про якість освіти; формування моделей забезпечення якості в системі педагогічної освіти.

У відповідності до змісту державної освітньої політики стосовно цілей і завдань педагогічної освіти загальну мету МЯПО можна визначити як систематичний збір та аналіз інформації, що дозволяє визначити, наскільки система педагогічної освіти справляється із завданням забезпечення країни і конкретного регіону необхідними кадрами.

Можна стверджувати, що одним із найважливіших завдань моніторингу є попередження про небезпеку для ефективного функціонування успішної підготовки магістрів. Причому, це не просто констатація факту появи змін, які становлять небезпеку, а саме попередження про неї до того, як ситуація може стати незворотною. Тим самим створюється можливість запобігти або мінімізувати можливий деструктивний розвиток подій.

Таким чином, перед МЯПО як перед системою стоять два основні завдання. 1. Як провести декомпозицію цілей особистості, суспільства, регіону, держави до рівня цілей, що стоять перед системою педагогічної освіти (інакше кажучи, як із цілей споживачів результатів освітньої діяльності побудувати відповідні їм цілі для системи якісної освіти і освітню діяльність). 2. Як зіставити цілі системи педагогічної освіти та інформацію про неї на предмет визначення відповідності чи невідповідності.

Отже, основними шляхами вирішення цих завдань виступають:

- методологія декомпозиції цілей споживачів в цілі системи педагогічної освіти;
- методологія зіставлення цілей системи педагогічної освіти зі станом цієї системи.

Зіставлення вимог освітнього процесу з інформацією про стан педагогічної освіти здійснюється в рамках процесів ліцензування, атестації та акредитації освітніх організацій, оскільки саме ці процеси дозволяють не тільки оцінити ступінь такої відповідності, але і привести умови здійснення освітньої діяльності у відповідність до встановлених вимог. Результат такого порівняння служить вхідною інформацією для зіставлення умов реалізації освітньої діяльності з цілями держави.

Система МЯПО повинна будуватися таким чином, щоб формувати інформацію, необхідну для відповідей на зазначені запитання, а також з урахуванням вимог, які повинні пред'являтися до моніторингу за складом, структурою та формою подання вихідної інформації, термінах проведення, застосуванням інструментів, організації процесу моніторингу. МЯПО безпосередньо пов'язаний з його об'єктом, предметом і суб'єктом. Як об'єкт моніторингу може виступати практично будь-який процес і (або) явище, матеріальний і (або) нематеріальний об'єкт.

Джерелами моніторингової інформації можуть виступати результати спостережень, опитувань, вимірювань, статистична інформація. Конкретні методи отримання інформації і роботи з нею визначаються характером об'єкта і предмета моніторингу. Суб'єктами МЯПО є носії моніторингових функцій в даній системі. Суб'єктів моніторингу можна умовно розділити на дві великі групи: суб'єкти, що надають інформацію; суб'єкти, що збирають і обробляють інформацію.

У тій мірі, в якій державний орган управління освітою залучає до виконання безпосередньо моніторингових функцій конкретні організації і фахівців, вони включаються до структури суб'єктів моніторингу. Найбільш істотною роль тут можуть відігравати науково-дослідні установи (академічні, вишівські), підрозділи і фахівці органів управління освітою, до функціональних обов'язків яких входить забезпечення проведення моніторингових процедур або надання інформації; до їхнього відання входять аналітичні, соціологічні, маркетингові служби, неурядові організації, професійні об'єднання та асоціації, незалежні експерти.

Однак, моніторинг – це, насамперед, система безперервного спостереження за соціально-економічним процесом, оцінка його відповідності заданим параметрам і цілям. Моніторинг здійснюється на основі комплексу засобів оперативного спостереження та аналізу процесу або змін у стані певного об'єкта. Для досягнення стратегічних цілей розвитку освіти потрібна розробка відповідної програми, що об'єднує необхідні заходи, ресурси і виконавців, а також моніторинг їхньої певної діяльності, що дозволяє постійно спостерігати за ходом реалізації програми. Одночасно моніторинг є інструментом прогнозування – як складової частини стратегії розвитку освіти в країні, регіоні, освітньому закладі.

Моніторинг необхідно розглядати в наступних основних аспектах: теоретико-методологічному і організаційно-технологічному. У теоретико-методологічному аспекті специфічність моніторингу визначається не стільки декларативним трактуванням явищ, скільки великим колом спеціальних завдань, що виникають у процесі конкретизації такого трактування. До цих завдань можна віднести: вироблення таких загальних дефініцій процесу розвитку, які містили б вказівки на особливості реалій, позначених цими дефініціями; розробку класифікації процесів за масштабами їхньої протяжності у часі з метою уточнення умов підготовки якісних характеристик та критеріїв освіти на різних проміжках часу; встановлення необхідних оптимальних пропорцій між кількісними вимірами процесів і явищ та їхніми вербально вираженими оцінками, багатозначними за змістом.

У організаційно-технологічному плані моніторинг можна виразити наступними вимогами: наступність – безперервність – автоматизація. Наступність – умова порівнянності емпіричних даних, одержуваних при багаторазово повторюваною їхньої реєстрації. Основний засіб забезпечення наступності – стандартизація процедур, що використовуються у навчальному процесі. Безперервність, або перманентність, – хронологічно впорядкована послідовність актів реєстрації та аналізу емпіричних даних, яка повинна бути продовжена доти, поки не буде вичерпана та чи інша проблема, що є об'єктом моніторингу, або поки не втратить актуальності необхідність спостереження за фактичним ходом того чи іншого процесу. Автоматизація – обробка фактичних даних, отриманих у результаті моніторингу на основі широкого використання новітніх інформаційних технологій, і видача їх у доступній, зрозумілій конкретному користувачеві, наочній і зручній формі, придатній для практичної роботи.

Основним для моніторингу є аналіз і розкриття внутрішніх закономірностей процесу. Щоб моніторинг був успішним, необхідний його зворотній зв'язок з тими, для кого цей моніторинг призначається, – з його користувачами. Головна мета моніторингу – НЕ фіксація результатів спостереження, а прийняття по них управлінських рішень. Тому успішним моніторинг є в тому випадку, якщо він має цілком конкретного і регулярного користувача. Добре продумана система моніторингу дозволяє своєчасно надавати широкий спектр даних, які розбиті за типом завдань, за цілями і шляхами їхнього досягнення для різного роду користувачів. Тільки структурована таким чином інформація є базисною для організаційного планування та оцінки досягнутих результатів. Одним із важливих моментів моніторингу є вироблення набору показників (індикаторів), що містять кількісні та якісні характеристики (або їхні комбінації), пов'язані з об'єктом вивчення. У даному випадку мова йде про показники, індикатори і критерії стану системи педагогічної освіти. В якості складової частини

моніторингу показник виступає, з одного боку, «на виході» дослідження як отримані дані, з іншого боку, – як його результат і конструкція з даних, тобто, як емпіричний показник, індикатор, індекс.

Дані МЯПО повинні містити відповіді на наступні запитання: – що відбувається в ході досліджуваного процесу; – які вже досягнуті і можливі подальші наслідки процесів, що відбуваються (соціальна та економічна ефективність); – чому це відбувається (які причини цього явища); – до яких можливих відхилень від намічених цілей призведуть наявні тенденції; – що зробити (які управлінські рішення) для необхідної корекції процесу? Складність МЯПО – в тому, що нині однозначно не визначено, які змінні (параметри) повинні бути об'єктом моніторингу, який перелік показників, за якими його слід здійснювати. Не розроблені критерії оцінки, не визначені конкретні методи організації цієї роботи. Отже, щоб здійснити МЯПО на практиці, необхідно розробити хоча б обмежену кількість основних показників діагностики його стану.

Одним із значущих запитань для розробки системи МЯПО є питання про фактори впливу на ефективність розвитку системи освіти в цілому, регіональних систем освіти, освітньої системи конкретної установи. При виділенні факторів впливу слід враховувати, що вони можуть бути короткостроковими і довгостроковими. Одні фактори виробляють негайний ефект, в той час як інші – діють упродовж тривалого часу. Наприклад, низькі інвестиції в освіту позначаються на рівні розвитку людського капіталу тільки через тривалий період часу. Крім того, фактори впливу можуть бути прямими і непрямими. Наприклад, доступність педагогічної освіти може залежати від наявності бюджетних місць у педагогічних вишах (прямий фактор) або від престижності професії вчителя (непрямий фактор). Таким чином, можна зробити висновок, що визначення факторів, які впливають на ефективність розвитку системи педагогічної освіти, передбачає організацію досліджень та узгодження позицій щодо участі в реалізації проектів і програм з її модернізації та розробку і проведення на цій основі моніторингу перетворень.

При здійсненні МЯПО за основу можуть бути прийняті наступні базові цінності, принципи та установки. Внутрішня системно-соціальна якість педагогічної освіти важлива з точки зору забезпечення належного рівня з урахуванням потенціалу та інтересів самої освітньої системи. Зовнішня системно-соціальна якість освіти передбачає врахування вимог соціуму, суспільства, економіки. У ній сфокусовані їхні особливі вимоги й очікування. У першому випадку найважливішими ключовими факторами в управлінні якістю є внутрішньосистемні (інтерсистемні) фактори (в основному, педагогічні за своєю сутністю), в другому випадку – екстеросистемні фактори (в основному, соціальні та економічні). Прикладом інтерсистемних факторів, що враховуються при МЯПО, є: фактор професіоналізму педагогічних кадрів, фактор відповідності освітніх програм сучасним вимогам, фактор інноваційної сприйнятливості освітньої системи, фактор збалансованості прав, повноважень, відповідальності суб'єктів освітньої діяльності тощо. Прикладом екстеросистемних факторів можуть бути: фактор соціальної захищеності та соціального статусу педагогів, фактор фінансування освітньої діяльності, фактор правового статусу освітніх установ, фактор взаємозв'язку рівня освіти і добробуту тощо.

Принцип суспільно-державного характеру управління якістю освіти обумовлюється такими обставинами і тенденціями, як упровадження демократичних засад у різних галузях суспільного життя, підвищення відкритості освітніх систем, ускладнення механізму формування та узгодження соціального замовлення з системою педагогічної освіти з урахуванням сучасних тенденцій у суспільстві та економіці. Цілком передбачувано, що в міру вдосконалення управління якістю педагогічної освіти можна чекати появи низки нових структур оцінки, аудиту, створення механізму незалежної професійної оцінки якості освіти, впровадження партисипативних начал у прийнятті управлінських рішень та ін.

Принцип підвищення ролі та відповідальності освітнього закладу за якість освіти є прямим наслідком закріплення в Законі «Про освіту» відповідальності освітнього закладу за якість забезпечуваної освіти. Розмитість відповідальності за якість освіти є стримуючим фактором для впровадження системних методів управління якістю на рівні освітніх установ і проявляється в консерватизмі керівників і педагогів, в опорі інноваційним перетворенням, здійснюваному на різних рівнях. Підвищення ролі і відповідальності освітніх установ за якість освіти може бути забезпечено за рахунок наступних заходів:

- запровадження реального механізму відповідальності освітніх установ за якість забезпечуваної освіти в умовах нормативного фінансування;
- вдосконалення нормативної бази освітньої діяльності, у тому числі за рахунок прийняття низки нормативно-правових актів;
- оптимізація управління освітою, делегування повноважень з більш високих рівнів на рівень освітніх установ, усунення функціоналізму, опіки в управлінні;



- забезпечення реальної фінансово-господарської самостійності освітніх установ;
- упровадження ефективних механізмів громадського контролю якості діяльності освітніх установ;
- зміна складу показників, що використовуються в ході оцінки діяльності освітніх установ.

Принцип мінливості балансу в орієнтації на процес і на результат в управлінні якістю на різних рівнях управління і на різних ступенях зрілості систем управління якістю освіти. Загальним правилом і нормою, закріпленими в освітньому законодавстві, є невтручання органів управління освітою в процес освітньої діяльності. Реальне ж застосування цієї норми свідчить про неготовність освітніх установ ефективно організувати освітній процес і гарантувати якісні результати і, одночасно, про неготовність органів управління відмовитися від втручання в оперативну діяльність вишів. У міру вдосконалення системи управління якістю педагогічної освіти повинен бути визначений і нормативно закріплений прийнятний баланс між орієнтацією на процес і результат стосовно різних рівнів управління і процедур управління якістю.

Керівники всіх рівнів повинні відігравати визначальну роль в організації МЯПО, ефективно управляти розвитком освітніх систем, а також процесами кадрового, інформаційного, науково-методичного, фінансового, матеріально-технічного забезпечення освітньої діяльності. Неформальний приклад і реальна робота керівників, у свою чергу, стимулюють інших учасників освітніх процесів. До МЯПО повинні пред'являтися певні вимоги, які можна сформулювати у вигляді наступних базових принципів: 1) об'єктивність інформації. Управлінський процес має спиратися на об'єктивні дані, одержані в ході інформаційного обміну між суб'єктами моніторингового дослідження та органами управління освітою. Запитовані дані повинні бути максимально формалізовані і легко перевірятися. Інформація повинна бути конкретною і корисною для керівництва вишів; 2) порівнянність даних. Ця вимога обумовлена тим, що відстеження результатів функціонування і тенденцій розвитку системи педагогічної освіти передбачає не тільки констатацію її стану, але і вивчення змін, які в ній відбуваються. Можливість порівняння з'являється тільки тоді, коли вивчається один і той самий об'єкт на основі однакових емпіричних показників; 3) адекватність. Ця вимога передбачає вивчення системи педагогічної освіти з урахуванням мінливих зовнішніх умов (у сенсі відповідності їм). Реалізація цієї вимоги диктує необхідність оцінки впливу різних зовнішніх факторів на діяльність вишу і всієї системи педагогічної освіти. Така оцінка може бути здійснена тільки на основі спеціально проведених досліджень; 4) прогностичність. Мається на увазі отримання даних, що дозволяють прогнозувати майбутнє системи педагогічної освіти, можливі зміни в шляхах досягнення поставлених цілей. Ця вимога передбачає оцінку можливих тенденцій та їхнє врахування при побудові системи моніторингу; 5) цільове призначення. Ця вимога передбачає отримання необхідної і достатньої інформації на основі визначеної мети здійснюваної моніторингової діяльності.

Ефективність моніторингу визначається низкою факторів і умов. При проведенні вимірювань у соціальних системах, у тому числі освітніх, результати часто виявляються зміщеними, спотвореними, неправильно або неточно відображають реальний стан справ. Слід ще раз підкреслити, що моніторинг вважається необхідним, у першу чергу і головним чином, в якості джерела впорядкованої інформації для здійснення управління тим чи іншим об'єктом, який або цілком, або якоюсь своєю частиною є одночасно і об'єктом моніторингу. Як показало дослідження, перспективи інтеграції та взаємодії в МЯПО безпосередньо залежать від прозорості інформаційного середовища, від того, як організована циркуляція інформаційних потоків.

Таким чином, можна зробити наступні узагальнюючі **висновки**: 1. Об'єкти МЯПО динамічні, знаходяться в постійному розвитку. Вони схильні до впливу зовнішніх і внутрішніх впливів, які можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта. 2. Реалізація МЯПО передбачає організацію постійного спостереження (оцінку, вивчення) за об'єктом. Регулярність вимірювань визначається особливостями об'єкта моніторингу та ресурсними можливостями. 3. Організація МЯПО передбачає відбір обґрунтованих показників та індикаторів. Моніторинг здійснюється шляхом безпосереднього вимірювання або опису параметрів об'єкта. 4. МЯПО передбачає побудову прогнозу розвитку (зміни стану) системи педагогічної освіти. 5. Кожна конкретна система моніторингу повинна бути орієнтована на певного споживача і повинна розглядатися як засіб інформаційного забезпечення управлінської та освітньої діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И. Андреев // Известия Российской Академии наук. –2001. – №1.– С. 35–42.

2. Багаева С.Н. Организация мониторинга качества знаний старшеклассников в процессе использовании инфокоммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Н. Багаева. – М., 2007. –186 с.
3. Белкин А. С. Педагогический мониторинг педагогического процесса / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, С. Н. Силина. – Вип. 3. – Шадринск: Изд-во Шадринского педагогического института, 1998. – 47 с.
4. Ёльникова Г. В. Основы адаптивного управління (курс лекцій) / Г. В. Ёльникова. – К.: ЦППО АПН України, 2003. –133 с.
5. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – СПб.: Изд-во «Образование-Культура», 1998. – 344 с.
6. Митина О. А. Мониторинг учебных достижений школьников как фактор повышения результативности естественнонаучного и математического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Митина. – М., 2008.– 185 с.
7. Педагогика: учеб. пособ. / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
8. Приходько В. М. Мониторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу: навч.-метод. посіб. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада», 2007. – 144 с.
9. Севрук А. И. Мониторинг качества преподавания в школе / А. И. Севрук, Е. А. Юнина. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 144 с.
10. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – Совершенство, 1998. –356 с.
11. Шимків І. Мониторинг якості освіти в європейському контексті / І. Шимків // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наукових праць. – Вип. 211: Педагогіка та психологія.– Чернівці: Рута, 2004.– С. 194–203.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2017 р.

#### **PROTSENKO I.**

Summy State pedagogical university named after A.S. Makarenko, Ukraine

#### **BASIS FOR MONITORING THE QUALITY OF TEACHER EDUCATION MASTER'S DEGREES HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

During the study, the research problem was identified that currently the monitoring is used in the management of teacher education in two main aspects. On the one hand, monitoring is seen as a technology of organization of educational process, contributing to solving current educational problems. On the other hand, monitoring acts as a means of obtaining information in the process of research management systems or management controlling. Furthermore, the information resulting from the monitoring is seen as a condition for improvement of different kinds of educational activities.

Among the main objectives of monitoring the quality of teacher education include: • strengthening the focus control system of pedagogical education on qualitative aspects; ensuring all levels of management with information about the quality of education; • development of models of quality assurance in teacher education.

In accordance with the content of state educational policy goals and objectives of teacher education the overall objective of monitoring the quality of teacher education can be defined as the systematic collection and analysis of information that allows you to determine how teacher training system cope with the task of securing the country and specific region-staffed.

It can be argued that one of the most important tasks of monitoring is a warning about the dangers of the effective functioning of a successful training masters. Moreover, it is not just a statement of fact and when changes occur that are dangerous, namely a warning about it before the situation could become irreversible. Also, it is possible to prevent or minimize the destructive developments.

Thus, by monitoring the quality of teacher education as the system will have two main objectives. 1. How to decompose goals of the individual, society, region and state level goals of the system of pedagogical education (in other words, as goals from consumers of the results of educational activities to build the corresponding objectives for the system of quality education and educational activities). 2. How to align goals of the education system and information about it to determine compliance or noncompliance.

Sources of monitoring information may make the results of observations, surveys, measurements, and statistical information. Specific methods of obtaining information and work with it determined by the nature of the object and the subject of monitoring. The subjects of monitoring the quality of teacher education are carriers of the monitoring functions in the system. Monitoring entities can be divided into two large groups: the entities providing the information; the entities collecting and processing the information.

However, monitoring is primarily a system of continuous monitoring of the socio-economic process, assess its compliance with the set parameters and goals. Monitoring is carried out on the basis of a complex of means of operational monitoring and analysis of process or changes in the condition of a particular object.

The objects of monitoring the quality of teacher education is a dynamic, constantly evolving. They are influenced by external and internal influences that can cause unwanted changes in the functioning of the object. Implementation monitoring the quality of teacher education involves the continuous tracking (evaluation study). The regularity of the measurements is determined by the characteristics of the object of monitoring and resource capabilities. The organization of monitoring of the quality of teacher education provides a selection of sound indicators and indicators. Monitoring is carried out by direct measurement or description of the parameters of the object. Monitoring the quality of teacher education involves the construction of the forecast of development (changes of state) of the system of pedagogical education. 5. Each monitoring system must be targeted to a particular consumer and should be considered as a means of information support of management and educational activities.

**Key words:** *monitoring, quality monitoring, masters, teacher education.*

УДК 37.02

**СЕРГІЙ РЕНДЮК**

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

## **ДИДАКТИЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ**

---

У статті, з метою пошуку нових форм і методів організації навчального процесу, підвищення зацікавленості студентів до засвоєння навчального матеріалу і власного професійного становлення, розглядаються основні дидактичні умови управління їхньою пізнавальною діяльністю.

**Ключові слова:** *управління пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, самостійна робота, педагогічні технології навчання*

**Актуальність проблеми.** Орієнтація вищої школи України на підвищення якості підготовки фахівців у професійному відношенні потребує уточнення і вдосконалення цілей і змісту, пошуку нових форм і методів організації навчального процесу, застосування новітніх технологій пізнання, які повинні забезпечувати високий рівень функціональності набутих знань у поєднанні з можливістю їх практичного використання в найширшому професійному спектрі. «Освітній процес, - записано у Законі України «Про вищу освіту», - спрямований на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [6].

В основі підготовки сучасного фахівця лежить один із провідних видів діяльності – професійне навчання та виховання, цілеспрямована пізнавальна діяльність студентів. Навчання у загальному дидактичному розумінні – це є організована, двостороння діяльність, спрямована на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу і подальше застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці. Як двосторонній процес, навчання передбачає цілеспрямовану діяльність викладача і студента через їх педагогічну взаємодію, особистісний змістовний контакт аудиторний і позааудиторний, приватний і публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, який наслідком має взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності і, головне, рівня підготовки студента.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності пізнавальної діяльності (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, В. Ляудіс, М. Тализіна, Д. Ельконін), управління пізнавальною діяльністю студентів (С. Архангельський, Т. Шамова, Г. Щукіна та інші) дозволяє розглядати пізнавальну діяльність як складний розумовий процес, систему внутрішніх і зовнішніх дій, зумовлених єдністю мотивів, цілей, напрямів щодо сприйняття і творчого засвоєння знань.

Діяльність студентів є своєрідним пізнанням за своїми цілями і завданнями, змістом, зовнішніми і внутрішніми умовами, засобами і труднощами, особливостями протікання психічних процесів, проявами мотивації, станів особистості і колективу, здійсненню управління і керівництва. Вона має велике соціальне значення, тому що її головне призначення – підготовка фахівців для різних галузей народного господарства, реалізація суспільних потреб в людях з відповідною освітою і вихованням [5, с.89].

Поряд з цим, слід визначити виняткове значення педагогічної і методичної майстерності викладача, яка характеризує глибоке та всебічне розуміння ним сутності навчального процесу, пізнавальної діяльності студентів у вищій школі і дозволяє йому оволодіти, використовувати багатий арсенал дидактичних умов управління цією діяльністю протягом усього періоду навчання.

**Мета** статті – визначити та обґрунтувати дидактичні умови управління пізнавальною діяльністю студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Під дидактичними умовами управління пізнавальною діяльністю студентів ми розуміємо визначену комплексну сукупність потенційно містких загально-педагогічних, дидактичних і психологічних факторів, цілей, змісту, форм і методів педагогічної роботи, інноваційних технологій, об'єктивних можливостей матеріально-технічної бази, створення і реалізація яких надають можливість педагогу організувати активну саморегульовану пізнавальну діяльність студентів та сприятимуть вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь і навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують розвиток особистості в умовах навчального процесу, формування необхідних компетентностей.

Виходячи із визначення, такими дидактичними умовами є: цілі та зміст навчання конкретним дисциплінам; суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента при організації пізнавальної діяльності; упровадження в основні види і форми навчального процесу інноваційних методик та технологій навчання.

Широку популярність нині одержала спроба Б. Блумом [8] класифікувати навчальні цілі. Згідно із цією класифікацією, при постановці цілей охоплюються когнітивна (пізнавальна) й афективна (емоційно-ціннісна) сфери діяльності. У когнітивну сферу діяльності входять цілі висунуті у програмах, підручниках і повсякденній практиці викладачів, від запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу до вирішення проблем, коли необхідно переосмислити та застосувати, використати наявні знання. У афективну область потрапляють такі цілі, як формування інтересів і схильностей, переживання тих чи тих почуттів, формування відносин, їх усвідомлення і прояв у діяльності.

На сьогодні назріла гостра потреба для більшої зацікавленості студентів до навчання переглянути змістовне навантаження навчальних курсів, привести їх у відповідність із цілями професійної фахової підготовки, керуючись при цьому як традиційними дидактичними принципами навчання (науковості та доступності; наступності; систематичності та послідовності; системності і перспективності; наочності; концентризму; гуманізації та гуманітаризації), так і новими теоретично і експериментально обґрунтованими принципами: пріоритету розвиваючої функції навчання; інформаційної єдності і соціальної ефективності; диференційованої та діагностико-прогностичної реалізованості тощо.

Особливу увагу при організації змістовної пізнавальної діяльності студентів з тієї чи іншої навчальної дисципліни варто приділяти початковому етапу при введенні основного понятійно-категоріального апарату. Основні поняття є базою змістовного наповнення дисципліни і у навчальному курсі виконують роль «організаторів» знання. Виділення основних понять сприяє не лише теоретичному збагаченню, але й системній упорядкованості всієї понятійної структури курсу.

Отже, чітке визначення конкретних цілей навчання дисциплін, їх усвідомлення викладачами і студентами, приведення у відповідність до цілей змісту навчання є необхідними дидактичними умовами в управлінні пізнавальною діяльністю студентів при вивченні цих дисциплін.

Важливою й необхідною дидактичною умовою навчально-виховного процесу є сучасна організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, спрямованої на узгодження зовнішніх впливів викладача з внутрішніми особливостями особистості студента, що забезпечує зміни у його свідомості, поведінці, світогляді й сприяє розвитку його пізнавальної активності. Така інтерпретація відповідає сучасній освітній парадигмі, новим концептуальним підходам – гуманістичній, конструктивістській, особистісно зорієнтованій педагогічній ідеології. За умов організації навчального процесу як взаємодії рівноправних суб'єктів змінюються функції викладача і студента у вищій школі. На противагу традиційному домінуванню над пізнавальною діяльністю студентів викладач уже виконує опосередковану роль експерта, консультанта у їхньому навчанні, сприймає і ставиться до кожного із них як до суб'єкта саморозвитку, сприяє і підтримує їх у професійному та особистісному самовизначенні. За висловом відомого дидакта, академіка Ю.К. Бабанського: «Процес навчання – це цілеспрямована взаємодія вчителя і учнів, у ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання, загального розвитку особистості» [1, с. 93].

Саме у міжособистісній взаємодії викладача і студента особистість може самореалізуватися, самовиражатися, саморозвиватися, інтериоризувати соціальні норми й наукові ідеї. Оскільки викладач у ході дидактичної взаємодії використовує систему непримусових стимулів підтримки, залучення й організації процесу засвоєння студентами професійних знань, а також переконує в їх значенні для себе,

для вирішення у майбутньому актуальних навчальних, соціальних і особистісних проблем, то цю взаємодію можна назвати конструктивною, продуктивною.

При організації взаємодії із студентами існує відповідна технологія, яка включає методи і засоби навчання, форми і етапи цієї взаємодії [7] (рис. 1).



Рис. 1. Технологія організації дидактичної взаємодії

Серед важливих і відповідальних дидактичних умов управління пізнавальною діяльністю студентів у нинішній ситуації залишається наповнення новим змістом і відомих форм освітнього процесу та видів навчальних занять, застосування в навчанні передових технологій. Згідно Закону України «Про вищу освіту», освітній процес у виші здійснюється за такими формами: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи, а основними видами навчальних занять є: лекція, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття та консультації [6].

Головною ланкою дидактичного циклу є лекція. Основна її мета полягає не лише у передачі системи знань і створенні орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу, а й у цілеспрямованому формуючому впливі на свідомість, почуття студентів, у залученні його до всієї скарбниці ідей і методів науки, до визначення їх значення для майбутньої професійної діяльності. Для ефективного управління пізнавальною діяльністю студентів, лекції у вищій школі повинні бути професійно спрямованими, підготовленими на належному науковому рівні, мати чітку структуру, використовувати методи активного навчання (проблемність, евристичність), орієнтувати на активну самостійну роботу, раціонально поєднувати традиційність з впровадженням інноваційних технологій, відрізнитися високими професійними педагогічними особистими якостями викладача-лектора.

В умовах, коли основна задача ВНЗ полягає у формуванні творчої, сучасної особистості фахівця, здатної до самоосвіти, саморозвитку, інноваційної діяльності, особливо важлива роль у її підготовці належить продуманій організації самостійної роботи студентів, як процесу впорядкування ними структурних компонентів матеріалу за певними критеріями, правилами, принципами для реалізації

поставленої мети [3]. Актуальність проблеми зростає ще й тому, що в умовах кредитно-модульного навчання студентам 70 % матеріалу відводиться на самостійне опрацювання.

Самостійну роботу можна розглядати і як одну із форм навчання у закладі освіти, метод чи засіб самонавчання (самоосвіти), а також і як особливий процес управління пізнавальною діяльністю студентів. У зв'язку з останнім підходом можна виділити 4 рівні самостійної пізнавальної діяльності: самостійна робота за зразком; реконструктивна самостійна робота; варіативна самостійна робота щодо застосування понять науки; творча самостійна робота як пізнавальна діяльність на найвищому рівні узагальнень.

В умовах, коли головним стратегічним завданням соціального розвитку України є підвищення темпів розвитку економіки, переозброєння виробництва, впровадження прогресивних технологій, реорганізація діяльності підприємств і організацій, зокрема на засадах ринкових відносин – посилюється актуальність практичної підготовки фахівців, озброєння їх системними практичними вміннями і навичками. Ці обставини вимагають суттєвого перегляду змісту, методів і форм проведення практичних занять зі студентами.

Традиційно практичні заняття у вищій школі розглядаються як форма навчального заняття, на якому викладач розглядає зі студентами окремі теоретичні положення навчальної дисципліни, формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом самостійного виконання студентами завдань. За умов такого підходу до організації заняття студенту визначається роль об'єкта педагогічного впливу. Сучасне ж розуміння того, що навчання повинне розглядатися як засіб розвитку індивідуальних якостей студента за допомогою знань, умінь і навичок, визначення йому місця активного суб'єкта навчального процесу, реально змінює методику проведення практичного заняття. Вона же полягає в тому, щоб пробудити пізнавальну активність студента сприяти становленню самостійності в діяльності. Це вимагає такої методики організації та проведення практичних занять, яка б створювала сприятливі умови для усвідомлення студентами вагомості нових знань, ознайомила їх із базовим категоріальним апаратом, який необхідний для конкретного алгоритму для розв'язування не тільки теоретичних, а й практичних завдань прикладного характеру.

Безперечно, важливу роль в управлінні пізнавальною діяльністю студентів відіграє така практична організаційна форма навчальних занять як семінари, головна місія яких полягає в обговоренні студентами питань, повідомлень, доповідей, рефератів, підготовлених ними за результатами наукових досліджень під керівництвом викладачів. Семінар проводиться по основним й найбільш складним темам програми курсу і має за мету поглиблення і закріплення теоретичних знань, отриманих студентами на лекціях і у процесі самостійної роботи над навчальним матеріалом і вправами та індивідуальними науково-дослідними завданнями (ІНДЗ), проектами, а також прищеплення їм навичок усного аргументованого викладення матеріалу, навчання умінню захищати наукові положення і висновки, що ними розвиваються. Вони повинні сприяти формуванню інтересу у студентів до самостійного здобування знань, загартуванню таких важливих якостей, як широта, гнучкість, глибина, конкретність, самостійність мислення. На семінарі викладач надає можливість студентам у ході творчої дискусії, обміну думками обговорити питання, глибоко й всебічно розкрити їх зміст, зробити обґрунтовані узагальнення і висновки.

Розуміння того, що навчання повинне розглядатися як засіб розвитку індивідуальних якостей студента, пробудити його пізнавальну активність, вимагає такої методики організації та проведення занять, яка створювала б сприятливі умови для опанування навчального матеріалу. Для цього, окрім традиційних форм, у процес навчання у ВНЗ потрібно впроваджувати, особливо на практичних, семінарських заняттях й інноваційні організаційні форми і технології, зокрема групової навчальної діяльності, розвивального навчання, проектно-дослідницьку й ігрову технології тощо.

Так, групова навчальна діяльність є формою організації занять у малих групах, об'єднаних загальною для членів цієї групи навчальною метою за опосередкованого керівництва викладача. Ця діяльність згуртовує людей у співпраці, активізує евризм пізнавальної діяльності, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків, самостійності, уміння доводити й відстоювати власну точку зору, розвиває у студентів навички культури, ведення діалогу, дискусії.

Технологія розвивального навчання передбачає спрямованість його методів і прийомів на досягнення найбільшої ефективності пізнавальних можливостей студента: сприйняття, мислення, пам'яті, уваги тощо. В кінцевому рахунку розвивальне навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, у якій студент свідомо ставить перед собою цілі і завдання самозмінюватися і творчо їх досягати [4].

В умовах сьогодення широкої популярності набуло застосування для розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, формування їх індивідуальності й самостійності технології ігрових форм навчання. Використання цієї технології й методи сприяє розкриттю особистісного потенціалу студента: кожен учасник може продіагностувати свої можливості поодиночі, а також у спільній діяльності з іншими учасниками, має можливість для самоствердження й саморозвитку. Викладач повинен тільки допомогти студенту стати у грі тим, ким він хоче бути, показати йому самому його кращі якості, які могли б розкритися в ході спілкування, гри [2, с. 124].

**Висновки.** Трансформаційні процеси у суспільстві, сучасному освітньому просторі з необхідністю вимагають належної уваги до управління пізнавальною діяльністю студентів в інтересах кращого засвоєння інформації та подальшого її використання. Для активізації цієї діяльності вимагається дотримання певних дидактичних умов, а саме: конкретизація цілей і змісту навчання конкретним дисциплінам, забезпечення ефективної дидактичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента, удосконалення методів і форм навчання при організації лекційних занять, самостійної роботи, практичних і семінарських занять за інноваційними технологіями (групової навчальної діяльності, розвивального навчання, проектно-дослідницької та ігрової технологій).

Тільки комплексне, системне врахування дидактичних умов, всіх сторін процесу управління пізнавальною діяльністю студентів дає підстави правильно окреслити шляхи розв'язання важливої проблеми теорії і практики вищої школи – підвищення ефективності цього процесу і якості професійної підготовки майбутніх фахівців своєї справи.

#### Список використаних джерел

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
2. Бакланова М.Л. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів коледжів у процесі навчання математичних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання математики» / М.Л. Бакланова. – Черкаси, 2009. – 256 с.
3. Гулецька Я.Г. Організація самостійної роботи магістрів з використанням інформаційних технологій при вивченні іноземної мови / Я.Г. Гулецька // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Вип. 3. – С. 75–80.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учеб. пособие для выш. – 2-е изд., перераб. и доп. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серпня.
7. Психолого-педагогічні проблеми спілкування викладача та студента. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uchil.net/?cm=153300>.
8. Taxonomy of Educational Objectives / B.S. Bloom (ed.). Handbook 1: Cognitive Domain. – Harlow, 1956. – 422 p.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2017 р.

#### RENDYUK S.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

#### DIDACTIC CONDITIONS OF THE MANAGEMENT OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

In the article basic didactic conditions of management of the cognitive activity of students are considered in order to find new forms and methods of the organizing of the educational process, increasing of the interest of students to the mastering of the educational and professional formation.

It is grounded that the transformational processes in society, the modern educational space with the necessity require due attention to the management of cognitive activity of students in the interests of better assimilation of information and its further use. To activate this activity, it is required to adhere to certain didactic conditions: specifying the goals and content of learning for specific disciplines, ensuring an effective didactic subject-subject interaction between the teacher and the student, improving methods and forms of instruction in organizing lectures, independent work, practical and workshop seminars on innovative technologies (group learning activities, developmental training, design and research technology and game technology).

**Keywords:** management of cognitive activity, organization of educational process, subject-subject interaction, independent work, pedagogical technologies of training.

УДК 277 – 335

**МАКСИМ САЙБЕКОВ**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ «ЕТИМОЛОГІЙ» ІСИДОРА СЕВІЛЬСЬКОГО**

Статтю присвячено методу Ісидора Севільського та методичним засадам, за допомогою яких він написав свою фундаментальну працю. У передмові Ісидор так роз'яснював зміст своєї праці: «Етимологія є походження слів, коли сутність слова або імені розкривається за допомогою пояснення». Саме етимологічний підхід, що вперше застосований у «Диференціях», дозволив Ісидору дошукуватися до першооснов буття, оскільки він виходив з глибокого взаємозв'язку слова та того, що воно означає. Термінологічні вишукування дозволяли використовувати розум у процесі пізнання істини. У «Етимологіях» констатується, що поняття не створюються і не виникають, але лише існують і відкриваються в слові.

**Ключові слова:** Ісидор Севільський, Середньовіччя, енциклопедизм, світогляд, знання, читання, освіта, філософія, Етимологія, метод, принцип.

**Постановка проблеми.** У різні історичні часи доля освіти і науки складалася неоднаково, але тісно спліталась із соціально-політичними та духовними засадами життєорганізації суспільства.

«Темні віки» Заходу починалися з того, що, як писав в кінці IV століття історик Амміан Марцеллін: «Людей освічених і серйозних уникають як людей нудних і непотрібних... Навіть ті деякі будинки, які в минулі часи славилися увагою до науки, тепер занурені в забави ганебного неробства... Інші бояться науки як отрути; читають з великою увагою тільки Ювенала і Марія Максима і в своєму глибокому неробстві не беруть в руки ніяких інших книг» [1, с. 37-38, 421]. За часів Ісидора Севільського (бл. 1560 – 636) – архієпископа Севільї у вестготській Іспанії, зачинателя середньовічного енциклопедизму – вченість і освіченість були не просто нікому не потрібні, а смертельно небезпечні – за захоплення еллінськими філософами і знання їхньої мови на Заході, тепер уже варварському, можна було поплатитися головою, як це сталося з Боецієм. Заклик трошити язичницьких ідолів знаходив незмінно сприятливий відгук у неосвіченого натовпу нероб, який ще вчора вимагав у язичницьких імператорів гладіаторських боїв. В такий час бути вченою людиною – справа невдячна. У кращому випадку, можна було, як це робили Аврелій Кассіодор, Беда Преподобний і багато інших, пересидіти за монастирськими стінами, вносячи посильний вклад в переписування і коментування старих манускриптів, якщо, звичайно, їх ще розуміли. Монастирі тоді ще були бідними, грабувати їх не було причин, так що могло і пощастити. А часи, дійсно, стали темними. Саме в цей кризовий час і працює Ісидор Севільський над своєю «енциклопедією».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окремі дослідження спадщини Ісидора з'явилися з середини 1980-х років. Кілька статей і розділ у своїй книзі «Антична спадщина і культура раннього середньовіччя» присвятила Ісидору В. І. Уколова. Вона підійшла до спадщини Ісидора з культурологічних позицій і прийшла до висновку, що його енциклопедизм був концепцією культури зі своїми основами, ієрархією, носіями і законами. У 2007 році в перекладі і з коментарями Л. А. Харитонова російською мовою вийшли три перших книги «Етимології». Тоді ж публікувалися статті Є. С. Криніциної; в 2011 році вона опублікувала переклад вибраних листів Брауліо Сарагоського, до видання увійшло все їхнє листування з Ісидором Севільським. У 2015 році була захищена дисертація С. А. Воронцова, в якій доводиться самостійний і різноманітний характер рецепції Ісидором античної філософської спадщини. Користуючись ресурсами граматичної і риторичної традиції, Ісидор міг представляти свою позицію, що часом суперечить сама собі у висловленнях в залежності від цілей і аудиторії трактату. Наприклад, значення красномовства заперечується в «Сентенціях», принижується у другій книзі «Диференцій» і визнається в «Етимологіях».

**Мета статті** – розкрити суть методу Ісидора Севільського та проаналізувати методичні засади, що були використані для написання «Етимології».

**Виклад основного матеріалу.** Серед інтелектуальної еліти часу, що розглядається, стояло важливе державне завдання – освіта, оскільки вона мала безпосереднє відношення до освіченості і виховання молодого покоління, що мало зайняти своє місце в суспільстві. Відмінною особливістю західної половини імперії, що визначила на багато століть долю Західної Європи, була практично повна відсутність



бюрократичного державного апарату, який зберігся лише у Візантії. Відповідно, завдання підтримки корпусу новоствореного чиновництва тут не стояло. До VI століття в Іспанії вже склався той соціальний устрій, який з деякими змінами проіснував до епохи буржуазних революцій: *laborantes* («ті, що працюють»), *militantes* («ті, що воюють») і *oratores* («ті, що моляться»); це були три абсолютно різні світи з різними уявленнями про життя, якостями і законами. «Ті, що працюють» складали основну масу селянського населення і прислуги; в основному, це були автохтони (місцеве населення). «Ті, що воюють» – це військова влада, яка в ті часи не відрізнялася від виконавчої; вона складалася, головним чином, з нечисленної спадкової аристократії варварів-прибульців.

Про «загальну освіту» в цих умовах не могло бути й мови. Перш за все, ніхто не збирався займатися навчанням «працюючих»: їх завданням була праця, а для цього – оволодіння практичними навичками сільського господарства і ремесла. Від «тих, що воюють» також очікували, в першу чергу, прояву військових і адміністративних талантів: адже навіть через сторіччя більшість європейського лицарства, і навіть часто королі, залишалися неписьменними. Хоча справедливості заради необхідно звернути увагу, що в правлячій верхівці Толедського королівства з освітою справа йшла краще, наприклад, король Сисебут склав кілька десятків правильних латинських гекзаметрів з приводу місячного і сонячного затемнень. Але справжня (реальна) освіта відводилася саме «тим, що моляться», і вже другий собор в Толедо 531 р. звернув особливу увагу на виховання кліру. Дітей, яких призначали в біле духовенство, направили в «будинок при церкві» під керівництвом єпископа, причому, саме свого, без права передачі їх в інший єпископат, щоб і сам «єпископ не отримав можливості перебувати в грубому невігластві і безграмотності». Оскільки світські школи просто загинули разом з розпадом адміністративного апарату Римської імперії, завдання освіти цілком перейшла до церков і монастирів, тобто до кафедральних і монастирських шкіл. Але зміст освітніх програм був запозичений з навчальної літератури часів античності, тобто був чисто світським. Тому для церкви мало першочергове значення християнізація і десекуляризація наук, і в цілому це завдання було вирішено до середини VI ст., а саме в творах Кассіодора [3, с. 81-86].

Таким чином, після вдалого вирішення зовнішньо- і внутрішньополітичних проблем в кінці 580-х рр., Вестготське королівство могло переходити до планомірного державного будівництва та освіти. Ісидор Севільський якраз і виявився тією людиною, яка виконала обидва ці завдання так талановито, як це було можливо в його час.

В силу благочестя батьків і старший брат Ісидора, Леандр, і молодший, Фульгенцій, і старша сестра Флорентина прийняли постриг, займали помітні церковні посади і були в різний час канонізовані Католицькою церквою. Леандр був безпосереднім попередником Ісидора на архієпископському престолі в Гіспалі (Севіль), Фульгенцій був єпископом Астіґіса (Есіха), а Флорентина управляла більш ніж 40 жіночими монастирями в цій же єпархії.

По-латині його прийнято називати *Sanctus Isidorus Hispalensis episcopus*, на сучасних мовах – *St. Isidore of Seville, Isidor von Sevilla, San Isidoro de Sevilla, Ісидор Севільський* [7, с. 32].

Свою освіту він отримав в Кафедральній школі в Гіспалі, до речі, єдиній в країні. Варто зауважити, що кафедральні школи були безпосередніми попередниками європейських університетів. Викладання тут проводилося колективом вельми освічених людей, серед яких був і Леандр, який взяв на себе турботу про молодших братів після ранньої смерті батьків. Про це можна судити за зауваженням самого Ісидора в листі дуксу Клавдію, в якому він називає Леандра «нашим учителем». В курс навчання входили вільні мистецтва. Як кажуть, спочатку Ісидор був ненаполегливим учнем. Згідно з пізньою легендою, він був знавцем грецької і єврейської мови, але це помилка. Викликають сумніви також, що він знав добре готську мову, у всякому разі, в його час готською вже не говорили. Правда, Ф. Аревало нарахував у всіх його творах 1640 іспанських слів [10, с. 170].

Після смерті Леандра в 600 році він став архієпископом Гіспала. На цій посаді він поставив перед собою завдання об'єднати в один народ різні народності, що заселяли Вестготське королівство. Втілювати це передбачалося двома шляхами.

По-перше, Ісидор продовжив справу Мартіна Бракарського і свого брата по викоріненню арійської ересі, а також тих сект, що з'являються знову, наприклад ересі ацефалів. Тут його зусилля увінчалися повним успіхом. Релігійна дисципліна була посилена, сам він головував, як довірена особа і радник королів, політичну лінію яких незмінно він підтримував і зміцнював.

По-друге, він запропонував об'єднати народ системою шкільної освіти, для чого була запропонована освітня програма і послідовно створювалися самі школи. Головуючи на четвертому соборі в Толедо, він видав декрет про створення в усіх кафедральних містах школи по типу гіспальської. Вивчати наказували не тільки християнські науки, а й світські вільні мистецтва, навіть грецьку і єврейську мови. Також

заохочувався інтерес до медицини і юриспруденції, чим закладалася середньовічна система трьох факультетів університетів – богословського (з обов'язковим попереднім вивчення мистецтв), юридичного та медичного. Ще до арабів він прагнув підтримати інтерес до Аристотеля.

Вся шкільна програма була викладена в величезній компілятивній праці, що отримала назву «Етимології, або Початки в XX книгах». Тут вперше в філософській практиці після Посидонія була створена енциклопедія (summa) універсального знання, що інтерпретувала все, що було вивчено як в давнину, так і відносно недавно. Ця праця, без сумніву, дає право називати Ісидора самою освіченою людиною свого часу [10, с. 170-171].

Таким чином, ми з'ясували, якою була та історична наукова спадщина, яку отримав Ісидор Севільський. Розглянемо тепер, як він нею скористався. Ми вже знаємо, що він був компілятором, тобто він відтворював і систематизував цю спадщину, але він не збільшував її. Але така характеристика, звичайно, потребує уточнення. Для цього, як правило, необхідно розрізнити форму творів і їх матерію.

Матеріал, тобто зміст, його твору – це класифікація визначення наукових понять. Узагальнюючи, можна зробити кілька зауважень. Перш за все, в сторону Ісидора часто, особливо в німецькій історіографічній традиції XIX ст., лунали закиди в спрощенні і плагіаті. Перше звинувачення відвести легко – наш автор писав не наукову монографію, а практично те, що сьогодні в викладацькому середовищі прийнято називати «методичними вказівками»; було б дивно очікувати глибокого опрацювання теми, коли вказується не те, що взагалі відомо, а те, що неодмінно слід знати. Оригінальною тут є широта охоплення: підручник презентує програму вивчення всього масиву наукового, світського і релігійного знання.

Відносно звинувачень в плагіаті, слід зазначити, що Ісидор далеко не завжди дослівно запозичує, а коли запозичує, робить це не сліпо, а за певними методичними міркуваннями, таким чином, щоб в результаті вийшла не «клаптикова ковдра», а цілісний світогляд від найвищих початків (Бога) і до побутових дрібниць, яким присвячена остання книга «Етимологій». Ісидор діє цілком у дусі філософії людей як античності, які просто не помічали часу, так і середньовіччя, для яких час був тільки церковним, біблійним.

Для форми, тобто методу творів Ісидора, характерні два принципи: принцип дефініції (етимології) та принцип класифікації [10, с. 217-218].

1. Принцип дефініції (етимології). Увесь твір не дарма називається «Етимологія». Ісидор був цілком нормальним мислителем свого часу, тобто прагнув не так проникнути в таємниці реального мінливого світу, скільки конструював своє розумоосяжне уявлення про світ словесними засобами. Він розбирає не реальні початки речей, а ідеальні початки понять. Там, де реальність і поняття адекватні, він передає це; там же, де між реальністю і поняттям виникає протиріччя, перевагу беззастережно віддається слову. Ось такими були і нові християнські віяння, які представляли зримий людині світ лише миттю в більш високій божественній реальності. Наприклад, Ісидор не розрізняє літер і звуків, що вони позначають, він говорить «буква» в обох випадках, майже не розрізняє іменників і предметів, що вони позначають, не відрізняє дієслова від самих дій, що вони виражають [2]. Справедливості заради потрібно відзначити, що спроба серйозно засумніватися в тому, чи такі, насправді, речі, як ми про них говоримо, в античності розумілися. Це знаменитий платонівський «Кратил». Тому античні і середньовічні мислителі серйозно вважали, що все на світі так і є, як про це йдеться в людській мові, – у філософів це називається принципом «тотожності буття і мислення», що відсилає до тези Парменіда Елейського [4, с.132].

Для Ісидора пізнати – відшукати властиве речі найменування в нескінченному переліку речей, так як слово сприймалося не як більша чи менша адекватна подоба речі в людському мисленні, а як велика реальність, ніж сама ця річ, точніше, «поточна» річ просто не вважалася справжньою реальністю. При цьому він вважав, що наукове знання не прогресує, а деградує, що пов'язано з плутаниною, що вноситься в значення різних наукових термінів епігонами. Тому значення понять необхідно прояснювати і очищати від пізніших нашарувань. Відповідно до цієї методологічної підстави він і приступає до дослідження.

Загалом можна сказати, що всі його «Етимології» це детально структурований тлумачний словник, тобто вони тільки і складаються що з понять і визначень. У найбільш повних випадках відповідь на питання «що це?» складається з чотирьох частин: визначення через рід і видові відмінності («що це?»), етимології («чому так названо?»), класифікації («на які види ділиться?») і прикладу.

Звичайно, найслабша ланка в цьому чотирьохчастинному визначенні – це як раз етимологія, так як вона, як правило, грецька, а цієї мови Ісидор не знав. До сказаного з цього приводу Брехейтом треба додати, що терміни, які в рукописі проставлені по-грецьки, як правило, схиляються правильно. Ісидор, очевидно ще зі шкільної програми, знав правила вживання найбільш відомих запозичених грецьких слів в латинській мові, тому не помилявся в простих випадках. Крім того, у нього був під рукою римсько-

грецький словник або хто-небудь з севільського скрипторію, хто міг би йому підказати грецький аналог латинського терміну. Але цим його знання грецької і обмежувалося, так як в більш складних випадках Ісидор просто не розумів грецької міфології.

2. Принцип класифікації. Він має самостійне і помітне значення. Як у випадку з класифікацією, так і у випадку з ієрархією суть зводиться до сформульованого Платоном принципу наочного уявлення: «Справа вільної людини – вміти наочно уявити в розумі те, про що він говорить і що мислить». У Ісидора ж, на відміну від неоплатоників, ми маємо не стільки ієрархію, скільки стару добру класифікацію, що вказує на ранній тип наукового мислення. Сам цей принцип наочного уявлення сходиться до цілком повсякденної свідомості елліна, до його «видовища свідомості», вживаючи вдалий термін А. В. Ахутіна. Еллін намагався мислити так, як жив в своєму суспільстві: театр і суд (наприклад, ареопаг), давали йому можливість наочно і з-боку споглядати суть справи [6, с. 807–810].

Вперше метод визначення сутності чого-небудь через класифікацію був запропонований Платоном, наприклад в праці «Софіст», правда тут класифікація була просто дихотомічною. Потужним цей апарат стає у Аристотеля, особливо в його працях по природничій історії. У Римі ж створювалося безліч енциклопедій, з яких найвідоміші – «Людські і божественні стародавності в 41 книзі» М. Теренція Варрона, «Природнича історія» в 37 книгах Г. Плінія Старшого і «Стисла наука» в 20 книгах Ноннія Марцелла (прибл. IV ст. н.е.). У Ісидора цей метод доводиться до філігранної досконалості, що відшліфований всією латинською шкільною традицією.

Взяти, наприклад, риторику. Вона складається, як уже сказано, зі знаходження частин мови, їх розташування, власне мовлення, пам'яті, вимови і, нарешті, включає «обов'язки, що полягають в тому, щоб переконувати всякого». Далі, щоб переконувати, треба розглянути, який статус справи (юридичної). Статуси бувають «від розуму» і «від закону». «Від розуму» – це статуси встановлення, визначення, оцінки та перенесення. Визначення – це статуси законності і угоди. Статуси законності – це самостійний і несамостійний. Несамостійний – це визнання, відведення провини, перенесення провини, відшкодування. Визнання – це зняття провини або благання про прощення. Так, починаючи з перших родів, ми доходимо до останніх видів. Приклади (індивіди), звичайно, наводяться тільки для останніх видів, як, скажімо, для сентенціальної ентими, зате для перших родів наводиться аналіз їх відносин з іншими родами, як, скажімо, риторики і граматики, діалектики і риторики. Коротше кажучи, «дерево Порфірія» в дії. Всього таких дерев в «Етимології» сотні [2].

Так класифікується все без винятку суще від верху до низу, від Бога до неживого світу. Іноді Ісидора так захоплює чисто родовидові сторони понять, що він просто забуває вписати це все в систему божественного творіння. Часом він схоплюється і ставить над всією цією класифікацією Бога: «...novissimus Deus, qui est super omnia benedictus in saecula». Навіть фізичний світ у нього розташований на площині: рай знаходиться на землі, далеко на Сході; пекло – під центром землі, під Єрусалимом. Це прямий вплив латинської риторичної і граматичної традиції: класифікуються не речі, а слова і поняття [9, с. 224–238].

**Висновки.** Отже, концепція енциклопедизму, вкорінена в античній спадщині, певною мірою знімала суперечності різних рівнів культури – матеріальної і духовної, інтелектуальної та охоплює інші види діяльності, що забезпечило його концепції оптимістичне звучання.

До енциклопедичного жанру «Етимології» можна віднести внаслідок широкого охоплення тем і методу вибірки відомостей з інших творів, в першу чергу – енциклопедичних.

Іншими словами, «Етимології» не створювалися ні для себе (як «Аттичні ночі»), так і не для учнів у школярному сенсі (як компендіуми Квінтіліана і Кассіодора). На відміну від Августина і Кассіодора, Ісидор жодного разу не згадував, що його твір може і повинен сприяти сприйняттю і розумінню Писання. Цілком можливо, що адресатом Ісидора було, як у Плінія, невизначено широке коло освіченої публіки, тому в трактаті з'єдналися цикли наук різних традицій – як освітньої, так і загальної. На користь останньої свідчить і послідовне скорочення і спрощення матеріалу.

#### Список використаних джерел

1. Аммиан Марцеллин. Римская История. – СПб.: Алетейя, 1994. – С. 37–38.
2. Исидор Севильский. Этимологии, или Начала. В 20 книгах. Кн. 1–3. Семь свободных искусств / Исидор Севильский; [пер. Л. Харитоновой]. – СПб. : Евразия, 2006. – 352 с.
3. Brehaut E. An Encyclopedist of the Dark Age. Isidore of Seville. – N. Y.: Columbia University, 1912. – С. 81–86.
4. Бергсон А. Творческая эволюция / пер с фр. В. А. Флеровой. – М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998.

5. Воронцов С. А. Исидор Севильский в историко-философском контексте / Сергей Александрович Воронцов: Дис. канд. филос. наук. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2015. – 230 с.
6. Светлов Р. В., Лукомский Л. Ю. Дамаский Диадок как представитель Афинской школы неоплатонизма. // Дамаский Диадок. О первых началах. – СПб.: Изд. РХГИ, 2000. – С. 807–810
7. Migne J.-P. Patrologiae cursus completes...Series secunda [Latina] / Accurante J.-P. Migne. – Paris: Garnier, 1850. – Т. LXXXII, col. 65, 68; Т. LXXXIII, col. 893.
8. Уколова В. И. Античное наследие и культура раннего Средневековья / Виктория Ивановна Уколова. – Москва: Наука, 1989.
9. Фокин А. Р. Исидор Севильский. Православная энциклопедия / Алексей Русланович Фокин. – М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2011. – Т. XXVII: Исаак Сирий – Исторические книги. – С. 224 – 238. – 752 с.
10. Харитонов Л. А. Исидор Севильский. Историко-философская драма в семи эпизодах с прологом и эксодом / Л. А. Харитонов. – М. : Евразия, 2006. – С. 160–232.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

**SAYBEKOV M.**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**METHODICAL OUTLINES OF "ETYMOLOGY" OF ISIDORE OF SEVILLE**

The article is dedicated to the method of Isidore of Seville and the methodical foundations with their help he wrote his fundamental work. In the preamble, Isidore explained the content of his work: "Etymology is the origin of words, when the essence of a word or a name is revealed through explanation." It was the etymological approach, first applied in "Differentiation", that allowed Isidore to seek out the foundations of being, because he proceeded from the deep interconnection of the word and what it means. Terminological research allowed the use of the mind in the process of knowing the truth. In "Etymology" it is stated that concepts are not created and do not arise, but only exist and open in the word. It is noted that the concept of encyclopedic, rooted in the ancient heritage, to some extent removed the contradictions of different levels of culture - material and spiritual, intellectual and covers other activities, which provided his concept of optimistic sound. To the encyclopedic genre "Etymology" can be attributed as a result of the wide coverage of topics and the method of sampling information from other works, primarily - encyclopaedic.

**Key words:** *Isidore of Seville, Middle Ages, encyclopaedism, worldview, knowledge, reading, education, philosophy, Etymology, method, outlines.*

УДК 314.151.3 - 054.73 - 057.875

**НАТАЛІЯ САС**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ МАРШРУТ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ – ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У НОВИХ УМОВАХ ЖИТТЯ ТА НАВЧАННЯ**

У статті автор розкриває можливості застосування індивідуальних освітніх маршрутів та використання під час їхнього розроблення методик і технік, спрямованих на розвиток здатності вирішувати проблеми і навичок самостійного прийняття рішення; програм самоконтролю та саморозвитку; універсальних систем показників діяльності.

***Ключові слова:** індивідуальний освітній маршрут, універсальна система показників діяльності, програма самоконтролю.*

**Актуальність проблеми.** Останнім часом все більшого поширення знаходять методики і техніки роботи з учнями/студентами, спрямовані на вирішення проблем і розвиток навичок самостійного прийняття рішення (Д. Уїлліс[11], М.Селігман[9] та ін).

Відзначимо, що в психолого-педагогічній літературі достатньо серйозно розроблено концепції, які ґрунтуються на ідеях педагогічного супроводу чи їхніх варіаціях – педагогічної підтримки, допомоги тощо (М. Губанова, І. Милославова, С. Савченко, Н. Сас, В. Стрельцова). Немає сумніву, що з усіх достатньо близьких за суттю термінів – управління, допомога, підтримка, – супровід відображає найбільший ступінь свободи й автономії особистості, що цілком відповідає студентському віку.

Прикладні аспекти самовдосконалення, програми самоконтролю та саморозвитку розробляються на засадах соціально-когнітивної теорії А.Бандури (яку деталізували Уотсон і Тарп) [12], на засадах циклу Шухарта-Демінга(безперервного поліпшення процесів) [2; 6], сбалансованої системи показників, розробленої Д.Нортоном та Р.Капланом [4], Х.Рамперсадом – універсальної системи показників діяльності [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «індивідуальний освітній маршрут» із позицій проблемно-рефлексійного підходу, діяльнісного підходу, технології педагогічного супроводу по-різному трактують І.Семенов, Р.Тур, І. Шаповальянц; діяльнісного підходу – Л.Виготський, Давидов, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн; соціально-педагогічного підходу – М. Губанова, Ю. Матюха, І. Милославова, С.Савченко, М. Соколова, В. Стрельцова.

Більшість науковців розглядають індивідуальний освітній маршрут як диференційовану освітню програму, яка визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями учня/студента (рівень готовності до засвоєння програми) та викладача (рівень готовності до розробки програми), а також існуючими стандартами змісту освіти.

Формулювання **цілей** статті. Індивідуальний освітній маршрут як форма педагогічного супроводу студентів-переміщених осіб у нових умовах життя та навчання залишається нерозкритим, що й обумовило наукові пошуки.

**Виклад основного матеріалу.** Зовнішнім, об'єктивним науковим підходом до педагогічного супроводу студентів-переміщених осіб є індивідуальний підхід. Суть індивідуального підходу полягає в управлінні розвитком осіб різного віку, що базується на глибокому знанні індивідуальних рис і умов життя особистості. Педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей тих, хто навчається з метою забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості [5]. Застосування індивідуального підходу, індивідуальної педагогічної підтримки у навчанні передбачає вибір такої стратегії, яка б максимально сприяла розвитку особистості будь-якого віку. Педагог повинен шукати ті специфічні для кожного, несхожі, неповторні умови, які б впливали на розвиток якостей особистості, життєвої активності [1; 3].

Сучасні концепції індивідуалізації навчання які припускають, що цей процес має будуватися на основі індивідуальних програм, індивідуальних освітніх маршрутів та набувати для тих, хто навчається особистісного значення, має стати мотивованим. Індивідуальний освітній маршрут на засадах проблемно-рефлексивного підходу (В. Лефевр, І.Семенов, Р.Тур, І. Шаповальянц) спрямований на

вирішення конкретних проблем і розвиток навичок самостійного прийняття рішення. Він ґрунтується на заохоченні студентів-переміщених осіб, визнавати і спиратися на свої сильні сторони і ресурси; робити акцент на майбутньому, враховуючи при цьому минулий досвід, який є надзвичайно важливим у досягненні успіху. Особливо привабливим у застосуванні проблемно-рефлексивного підходу до проектування індивідуальних освітніх маршрутів є спільна робота зі студентом зі складу переміщених осіб, без нав'язування своєї думки або уявлень про те, як він повинен думати, що він повинен і що не повинен робити. Отже співпраця є основною частиною проблемно-рефлексивного підходу. Весь підхід будується на вже існуючих сильних сторонах студентів-переміщених осіб, які можуть бути мобілізовані, щоб рухатися в правильному напрямку.

Підґрунтям діяльнісного підходу (Л.Виготський, В.Давидов, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн) до проектування «індивідуальних освітніх маршрутів» є той факт, що становлення та розвиток особистості відбувається у різноманітних видах діяльності. Реалізація цього підходу передбачає моделювання структури навчальної, поза навчальної, додаткової освіти, наукової діяльності студентів-переміщених осіб, спрямованої на їхній особистісний розвиток як суб'єктів діяльності.

Соціально-педагогічний підхід (М. Губанова, І. Милославова, С.Савченко, М. Соколова, В. Стрельцова) до включення студентів-переміщених осіб у проектування й реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів передбачає:

- ретельне вивчення освітніх потреб, досягнень та особистісно-професійних прагнень, актуальних освітніх проблем студентів-переміщених осіб і можливостей освітнього середовища закладів додаткової освіти у розв'язанні цих проблем, у задоволенні потреб, у розвитку досягнень та намірів;

- ознайомлення студентів-переміщених осіб з освітньою програмою, навчальними програмами, варіантами їх освоєння;

- допомогу студентам-переміщеним особам в осмисленні власних освітніх проблем, у проектуванні індивідуального освітнього маршруту та його описі (цілі, етапи, способи й форми досягнення цілей, очікувані результати);

- сприяння в послідовній реалізації індивідуального освітнього маршруту (оцінювання й самооцінювання поточних результатів, коректування маршруту, підтримка успіхів у навчанні);

- включення студентів-переміщених осіб у самооцінювання результатів реалізації індивідуального освітнього маршруту.

Індивідуальні освітні маршрути відрізняються низкою параметрів: цілями, графіком вивчення дисципліни, змістом, обсягом домашніх і позааудиторних завдань, рівнем складності вивчення дисципліни [10].

З точки зору можливості самовдосконалення викликає інтерес програма самоконтролю, розроблена на засадах соціально-когнітивної теорії А.Бандури, яку деталізували Уотсон і Тарп[12].

Уотсон і Тарп припустили, що процес поведінкового самоконтролю складається з п'яти основних кроків. Вони включили в нього визначення форми поведінки (на яку треба впливати), збір основних даних, розробку програми для розвитку бажаної поведінки, виконання й оцінку програми та завершення програми.

Початковий рівень самоконтролю – визначення точної форми поведінки, яку потрібно змінити. На жаль, цей вирішальний крок буває набагато складнішим, ніж можна уявити. Багато хто з нас прагне уявити наші проблеми як певні негативні особистісні особливості, і потрібно чимало зусиль, щоб точно описати ці особливості. Щодо проблеми, яка розглядається, бажаним може бути розвиток гнучкості мислення, підвищення рівня сприйнятливості до нового, посилення прагнення набувати нових знань, розвиток контактних навичок, умінь переконати, довести, зацікавити тощо.

Другий крок самоконтролю – збір основної інформації про чинники, що впливають на поведінку, яку ми хочемо змінити. Важливо зафіксувати час, обставини, оточення за яких досягається максимальний ефект від виконання вправ. Фактично ми повинні уподібнитися вченому, який спостерігає за власними реакціями, а також за їх виявами, які рееструють їхню частоту, з метою зворотного зв'язку й оцінки. У соціально-когнітивній теорії збір точних даних про поведінку, яку потрібно змінити, зовсім не схожий на глобальне саморозуміння, на якому акцентується в інших терапевтичних методиках.

Наступним кроком у процесі зміни своєї поведінки є розробка програми, яка ефективно змінить повторюваність специфічної поведінки. За Бандурою, зміну частоти повторюваності цієї поведінки можна досягти кількома шляхами. В основному це самопідкріплення, самопокарання і планування оточення. Самопідкріплення у соціально-когнітивній теорії означає, що особистість сама себе заохочує і винагороджує, і цей процес вона здатна контролювати. На третьому етапі слід визначити, які наслідки (приємні події, ситуації тощо) матимуть для вас характер самопідкріплення. У процесі роботи потрібно

постійно заохочувати себе до дій бажаним способом. Хоча основна стратегія досить проста, деякі поради з розробки ефективної програми самопідкріплення не будуть зайвими. По-перше, оскільки поведінка контролюється її наслідками, це зобов'язує людину організувати ці наслідки заздалегідь, щоб впливати на поведінку бажаним способом. По-друге, якщо у програмі самоконтролю самопідкріплення є кращою стратегією, необхідно обрати підкріплювальний стимул, що реально доступний людині. Ведучим мотивом у системі самопідкріплення для студентів-переміщених осіб є очікування успіху та привабливості, забезпечення позитивних орієнтирів для організації своєї поведінки, усвідомленого програвання варіантів саме успішних дій і рішень – підвищення самоефективності.

Для того, щоб зменшити повторюваність небажаної поведінки, можна також обрати стратегію самопокарання. Можна пригадати підготовку до іспитів у шкільному віці. Багато хто, не вивчивши запланованої кількості білетів протягом дня, карає себе тим, що планує на завтра вивчити вдвічі більше. Однак істотний недолік покарання полягає в тому, що багато хто вважає зайвим постійно карати себе, якщо йому не вдається домогтися бажаної поведінки. Щоб справитися з цим, слід пам'ятати дві вказівки. По-перше, якщо проблемою є навички навчання, краще використовувати покарання разом із позитивним самопідкріпленням. Об'єднання аверсивних і приемних саморегульованих наслідків, імовірно, допоможе виконати програму зміни поведінки. По-друге, краще використовувати відносно м'яке покарання: це підвищить імовірність того, що воно дійсно буде саморегульованим.

Баланс ситуативного самопідкріплення та самопокарання дуже індивідуальний.

Для того, щоб небажані реакції зустрічалися рідше, потрібно змінити оточення так, щоб змінилися стимули, що передують реакції, або наслідки цих реакцій. Щоб уникнути спокуси, людина може ухилятися від спокусливих ситуацій, по-перше, або, по-друге, покарати себе за те, що піддалася спокусі. Наше життя зумовлене нашим оточенням. В усьому, що у вас з'явилося досі, у вашому минулому, на яке ви зараз вплинути не можете, певну роль відіграло ваше найближче оточення. Немає сенсу ставити під сумнів людські якості та цінність тих, хто вас оточує. Ви неминуче зазнаєте впливу вашого оточення, адже кожна людина з дитинства використовує один і той самий метод навчання – наслідування. Не дарма інший раз говорять: «з ким поведешся, від того й наберешся».

Після того, як розроблена програма самомодифікації, починається її виконання, пристосування до того, що здається необхідним. Потрібно мати на увазі, що для успіху біхевіористичної програми необхідна постійна пильність у проміжний період, щоб не повернутися знову до старих форм поведінки. Чудовим засобом контролю є договір із самим собою – письмова угода з обіцянкою дотримуватися бажаної поведінки і використовувати відповідні заохочення і покарання. Умови такого договору повинні бути чіткими, послідовними, позитивними і чесними. Також необхідно періодично переглядати умови договору, щоб пересвідчитися в їхній доцільності: багато хто спочатку стаить нереальні завдання, що часто призводить до зайвих ускладнень і зневіри у програмі самоконтролю. Щоб зробити програму максимально успішною, у ній повинна брати участь принаймні ще одна людина (друг). Виявляється, це змушує людей більш серйозно ставитися до програми. Наслідки також повинні бути детально визначені в договорі, із термінами заохочень і покарань. І нарешті, заохочення і покарання повинні бути негайними, систематичними і мати місце фактично, а не залишатися просто усними обіцянками або словесними намірами.

Уотсон і Тарп відзначають декілька найбільш загальних помилок у виконанні програми самоконтролю. Це ситуації, коли людина: а) намагається виконати занадто багато, занадто швидко, поставивши нереальну мету; б) дозволяє тривалу відстрочку заохочення відповідної поведінки; в) установлює слабкі заохочення. Такі програми виявляються недостатньо ефективними.

Останній крок у процесі розробки програми самоконтролю – уточнення умов, за яких вона вважається завершеною. Іншими словами, людина повинна точно й ретельно визначити кінцеву мету – регулярне виконання фізичних вправ, досягнення встановленої ваги або припинення паління в передбачений проміжок часу. Корисно завершувати програму самоконтролю, поступово знижуючи частоту заохочень за бажану поведінку.

Успішно виконана програма може просто зникнути сама собою або з мінімальними свідомими зусиллями з боку людини. Іноді людина може сама вирішити, коли і як закінчити її. Метою є формування нових удосконалених форм поведінки, які зберігаються назавжди. Звичайно, людині потрібно завжди бути готовою відновити стратегії самоконтролю, якщо знову з'являться неадаптивні реакції.

Новим підходом до управління розвитком особистих якостей студентів-переміщених осіб є використання універсальної системи показників діяльності (УСП)[2;4;6;7].

Особиста система збалансованих показників включає: інформацію про особисте бачення місії людини, особисті ключові ролі, особисті чинники успіху, особисті показники діяльності і завдання, заходи

з удосконалення. Система показників розвиває власне самовідчуття, прагнення до успіху і стимулює постійне самовдосконалення. Такі елементи збалансованої системи показників як: фінансова перспектива, зовнішня перспектива, внутрішня перспектива, перспектива знань та навчання – утворюють ефективний інструмент визначення ключових факторів успіху.

Застосування моделі PDCA – це наступний крок у процесі самовдосконалення. Цикл PDCA, або Цикл Демінга, – це модель безперервного поліпшення якості. Вона складається з логічної послідовності чотирьох повторюваних стадій для безперервного поліпшення і навчання: PLAN, DO, CHECK and ACT (Плануй, Роби, Перевіряй і Дій).

Цикл Демінга у нашому випадку використаний для побудови системи самодосконалення з конкретною їх інтерпретацією для певного суб'єкта. Плануй: розробку власної збалансованої системи показників; формулювання особистої збалансованої системи показників таким чином, щоб основна увага приділялася роботі і вільному часу; створення системи з простих цілей і відповідних дій з її удосконалення. У частині, що стосується роботи, необхідне обговорення системи показників з безпосереднім керівником. Роби: здійснюй усі плани; залучай керівника, колег, підлеглих, клієнтів, та / або тих, кому довіряєш в оцінці своїх результатів; розвивай свої компетентності для досягнення поставлених цілей. Перевіряй: аналізуй результати відповідно до встановлених показників результатів та їх цільових значень; з'ясувай ступінь виконання власних планів, і за необхідності корегуй особисту збалансовану систему показників; разом з довіреною особою аналізуй систему показників формування плану для безперервного вдосконалення. Долай: будь готовим долати складні перепони й обирати більш складні цілі; обирай цілі, відповідні новим компетентностям і знанням, коли попередні дії з удосконалення вже не надихають; отримуй задоволення від процесу вдосконалення; записуй усе, чого вдалося навчитися; спостерігай за поліпшенням своїх дій і навичок мислення.

Таким чином, аналізуючи результати оцінки збалансованих показників у динаміці можна зробити висновки, визначити для себе необхідні пріоритети власного розвитку, будувати лінію бачення власного майбутнього, усвідомлено приймати рішення про напрямок свого розвитку як особистості в оточуючому соціумі.

Дослідники індивідуальних освітніх маршрутів зазначають, що. функції суб'єкта діяльності з проектування індивідуального освітнього маршруту можуть бути зосереджені або на «полюсі викладача», або на «полюсі студента – внутрішньо переміщеної особи». У першому випадку сам педагог визначає, що і як має робити студент, проходячи свій освітній маршрут, тобто фактично розробляє для нього індивідуальну програму навчання, відштовхуючись від власних уявлень про індивідуальні особливості конкретного студента. У другому випадку студентові делегується право обирати й освоювати зміст освіти який його цікавить, викладач при цьому здійснює консультативну функцію.

Зміст діяльності такого консультування ми вбачаємо у розкритті потенціалу студента – внутрішньо переміщеної особи для максимізації власної продуктивності та ефективності. З цією метою застосовуються педагогічні та психологічні прийоми та методики, орієнтовані на ефективне досягнення намічених цілей, створення умов для того, щоб студент – внутрішньо переміщена особа – сам зрозумів, що йому треба робити, визначив способи, за допомогою яких він може досягти бажаного, сам вибрав найбільш доцільний спосіб дії і сам намітив основні етапи досягнення своєї мети [8].

**Висновки з дослідження.** Таким чином, у розробці індивідуальних освітніх маршрутів можуть бути використані методики і техніки, спрямовані на розвиток здатності вирішувати проблеми і навички самостійного прийняття рішення; програми самоконтролю та саморозвитку; універсальні системи показників діяльності. Функції суб'єкта діяльності з проектування індивідуального освітнього маршруту можуть бути зосереджені або на «полюсі викладача», або на «полюсі студента – внутрішньо переміщеної особи». Усе це збагачує можливості індивідуального педагогічного супроводу студентів-переміщених осіб.

#### Список використаних джерел

1. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В.М. Володько // Педагогіка і психологія. 1997. №4. С. 9–17.
2. Деминг У.Э. Выход из кризиса / У.Э. Деминг. – Тверь: «Альба». – 1994. – 497с.
3. Долгова В. Індивідуалізоване навчання як стратегія / В. Долгова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2013. – №3. – С.40-41.
4. Каплан Р. и Нортон Д. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию / Роберт Каплан и Дейвид Нортон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pqm-online.com/assets/lib/books/norton1.pdf>



5. Мойсеюк Н.Є. Індивідуалізація і диференціація навчання / Н.Є.Мойсеюк // Педагогіка: Навч.посіб. – К. : Кондор, 2007. – С. 305-306.
6. Нив Г. Р. Пространство доктора Деминга: Принципы построения устойчивого бизнеса. / Генри Р. Нив. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 376 с.
7. Рамперсад Х. К. Универсальная система показателей деятельности: Как достигать результатов, сохраняя целостность /Хьюберт К. Рамперсад; Пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 352 с.
8. Сас Н.М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект): дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» /Н.М.Сас, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.– 2015.–558 с.
9. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ Перев. с англ. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.
10. Соколова М. Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в више : автореферат диссертации на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Л. Соколова ; Поморский гос. ун-т им. В. М. Ломоносова. – Архангельск, 2001. – 22 с.
11. Уиллис Д. Как научить ребенка легко учиться/ Джуди Уиллис.– М. :Попурри, 2010. – 400с.
12. Хьелл Л. Самовоспитание в контексте бихевиоризма: модификация собственного поведения/ Л. Хьелл, Д. Зиглер // Теории личности. – СПб: Питер, 2003. – С. 405 – 409.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017 р.

#### SAS N.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

#### **INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A FROM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS THAT ARE IN NEW CIRCUMSTANCES OF LIFE AND STUDY BECAUSE OF BEING INTERNALLY DISPLACED**

In the article, the author reveals the possibilities of using individual educational routes and the use during their development of techniques and techniques aimed at developing the ability to solve problems and skills of independent decision-making; self-control and self-development programs; universal systems of performance indicators.

In particular, when applying the behavioral self-control process, an individual educational path consists of five main steps: the definition of the behavioral form (which should be influenced), the collection of basic data, the development of the program for the development of the desired behavior, the implementation and evaluation of the program and the completion of the program.

When applying the Shukhart-Deming cycle (Continuous Improvement Model), an individual educational path consists of a logical sequence of four recurring stages for continuous improvement and learning: plan, do, check and action.

The functions of a subject in the design of an individual educational route may be concentrated either on the "pole of the teacher" or on the "pole of the student as an internally displaced person". All this enriches the possibilities of individual pedagogical support for students that were internally displaced.

**Keywords:** *individual educational route, universal system of indicators of activity, self-control program*

УДК 378.22:81'243

**ІРИНА СТАВИЦЬКА**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

## **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА**

Автор описує результати експериментальної роботи з упровадження методики формування іншомовної компетентності. Аналізуються дані експериментального дослідження, що засвідчують ефективність навчання за дистанційним курсом «Англійська мова для магістрантів машинобудівних спеціальностей» із застосуванням мультимедіа.

***Ключові слова:** експеримент, методи математичної статистики, компетентність, дистанційний курс, експериментальна група, магістрант, Moodle*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Дистанційне навчання є важливою формою навчання, оскільки розширює можливості самостійної позааудиторної роботи студентів. Навчання за іншомовними дистанційними курсами підвищує рівень володіння іноземною мовою, поглиблює знання, сприяє зацікавленості студентів до вивчення мов, інтенсифікує та урізноманітнює самостійну роботу студентів.

Враховуючи важливість володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями, було проведено дослідження для перевірки ефективності формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа. У експериментальній роботі було задіяно 305 студентів та 68 викладачів КПІ ім. Ігоря Сікорського.

**Мета** статті – проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи по впровадженню методики формування іншомовної компетентності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальні групи проходили навчання за спецкурсом для магістрантів з метою формування іншомовної компетентності засобами мультимедіа, а контрольні групи навчалися традиційно відповідно до навчальних програм. Констатувальним етапом експерименту стала перевірка рівнів сформованості мотиваційного, рефлексивного та когнітивно-діяльнісного критеріїв формування іншомовної компетентності підготовки магістрантів.

Після того як експериментальна група пройшла навчання відповідно до запропонованої методики, нашим завданням на формувальному етапі експерименту стала перевірка рівня сформованості критеріїв, що були виміряні на констатувальному етапі. Ми проводили порівняльний аналіз змін показників окремо для кожного критерію.

Формувальний етап експерименту проведено з метою перевірки моделі формування іншомовної компетентності за умови навчання студентів із поєднанням традиційного навчання та інтенсивного поєднання дистанційного навчання та засобів мультимедіа. Студенти працювали за дистанційним курсом «Англійська мова для магістрантів машинобудівних спеціальностей» [5].

На формувальному етапі дослідження ми ставили за мету перевірити ефективність впровадження розробленої нами методики формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа. Ми використали порівняльний метод дослідження щодо співставлення результатів експериментальної і контрольної груп до та після проведення експерименту.

Основна мета контрольного етапу експерименту – виявити рівень сформованості іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей після впровадження експериментального навчання.

Контрольний етап експерименту проведено з метою перевірки рівнів сформованості мотиваційного, рефлексивного, когнітивно-діяльнісного та практично-технологічного критеріїв. Для достовірності результатів було використано той самий діагностичний інструментарій, що й на констатувальному етапі експерименту.

Рівні сформованості критеріїв формування іншомовної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп викладено в таблиці 1. На підставі аналізу отриманих даних можна дійти висновку, що показники в ЕГ та КГ відрізняються. У ЕГ показники значно вищі, ніж у КГ.

Таблиця 1

## Рівні сформованості іншомовної компетентності магістрантів після завершення формувального експерименту, %

Критерії	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	46,5	27,8	34,4	35,4	13,5	23,3	5,6	13,5
Рефлексивний	50,3	29,8	31,4	26,1	15,2	36,5	3,1	7,6
Когнітивно-діяльнісний	34,6	15,1	39,7	36,4	21,3	40,2	4,4	8,3
Практично-технологічний	51,8	13,2	25,1	19,9	18,7	49,3	4,4	17,6

Порівняльний аналіз результатів виявив наявність позитивної динаміки рівнів сформованості іншомовної компетентності у магістрантів експериментальної групи, тоді як у магістрантів контрольної групи значних змін не зафіксовано.

Відтак, рівень сформованості мотиваційного критерію на високому рівні засвідчили 46,5 %, достатньому – 34,4 % у ЕГ, а у КГ 27,8 % та 35,4 % відповідно.

Отже, студенти позитивно оцінили роботу у курсі, відзначили основні переваги, підкреслили зацікавленість у вивченні мови. Виконання практичних завдань із використанням засобів мультимедіа сприяє формуванню у студентів інформаційних та креативних вмінь. Визначений комплекс завдань підвищує рівень володіння іноземною мовою магістрантів, сприяє зацікавленню до вивчення науково-технічної термінології, дозволяє удосконалити всі види мовленнєвої діяльності студентів.

Високий рівень сформованості рефлексивного критерію виявили 50,3 % магістрантів, достатній 31,4 %, середній 15,2 %, низький 3,1 % у ЕГ.

Діагностування практично-технологічного критерію засвідчило, що на першому його етапі (констатувальний зріз) характер показників має однакову спрямованість як в експериментальній, так і в контрольній групах. Після впровадження методики формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа, рівні сформованості показників експериментальної групи значно підвищилися.

З метою перевірки результатів експерименту методами математичної статистики було проведено розрахунки за допомогою непараметричного критерію Пірсона ( $\chi^2$ ) та критерію Крамера-Уелча. Це дало змогу з'ясувати, що між результатами експериментальної та контрольної груп після впровадження експериментальної методики у навчальний процес існує суттєва відмінність.

Нижче наведені результати дослідження рівнів сформованості іншомовної компетентності за кожним із досліджуваних критеріїв.

І. Для даних виміряних порядковою шкалою доцільно використати критерій однорідності Пірсона  $\chi^2$  [3]. Алгоритм визначення достовірності збігів і відмінностей для експериментальних даних, виміряних порядковою шкалою, полягає у наступному:

1) Обчислити для вибірок, які порівнюються,  $\chi_{емп}^2$  – емпіричне значення критерію  $\chi^2$  за формулою:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$$

де N – кількість студентів експериментальної групи;

M – кількість студентів контрольної групи;

$L$  – число рівнів;

$n_i$  – кількість студентів експериментальної групи, які перебувають на  $i$ -му рівні,  $i = 1, 2, \dots, L$ ;

$m_i$  – кількість студентів контрольної групи, які перебувають на  $i$ -му рівні,  $i = 1, 2, \dots, L$ .

2) Порівняти отримане значення  $\chi_{емп}^2$  з критичним значенням  $\chi_{0,05}^2$ : якщо  $\chi_{емп}^2 \leq \chi_{0,05}^2$ , то зробити висновок, що достовірність збіжності характеристик порівнюваних вибірок становить не менше 95 %; якщо  $\chi_{емп}^2 > \chi_{0,05}^2$ , то доходимо висновку, що достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить не менше 95 %.

У цьому випадку, враховуючи, що  $L - 1 = 4 - 1 = 3$ ,  $\chi_{0,05}^2 = 7,82$ .

Ефективність застосування експериментальної методики підтверджується критерієм однорідності Пірсона  $\chi^2$  з рівнем достовірності не менше 95 %.

У таблиці 2 наведені розрахунки емпіричного значення критерію  $\chi^2$  експериментальної та контрольної груп. Аналізуючи розрахунки, можна дійти висновку, що після експерименту для всіх критеріїв  $\chi_{емп}^2 > \chi_{0,05}^2 = 7,82$ .

Отже, достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок (до та після проведення експерименту) становить не менше 95 %.

Таблиця 2

### Емпіричне значення критерію $\chi^2$ експериментальної та контрольної груп

Критерій	До експерименту	Після експерименту
Мотиваційний	0,033854	7,870062
Рефлексивний	0,206772	8,248449
Когнітивно-діяльнісний	0,456815	7,932214
Практично-технологічний	0,294101	20,87913

II. Критерій Крамера-Уелча. Емпіричне значення цього критерію розраховується на підставі інформації про обсяги  $N$  і  $M$  вибірок  $x$  і  $y$ , вибірових середніх  $\bar{x}$ ,  $\bar{y}$  і вибірових дисперсіях  $D_x$ ,  $D_y$  порівнюваних вибірок. Алгоритм визначення достовірності збігів і відмінностей характеристик порівнюваних вибірок для експериментальних даних за допомогою критерію Крамера-Уелча полягає в наступному:

1) обчислити для вибірок, які порівнюються,  $T_{емп}$  – емпіричне значення критерію Крамера-Уелча за формулою:

$$T_{емп} = \frac{\sqrt{M \cdot N \cdot |\bar{x} - \bar{y}|}}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}$$

де  $N$  – кількість студентів експериментальної групи;

$M$  – кількість студентів контрольної групи;

$\bar{x}$ ,  $\bar{y}$  – вибірові середні експериментальної та контрольної груп;

$D_x$ ,  $D_y$  – вибірові дисперсії експериментальної та контрольної груп.

2) порівняти це значення з критичним значенням  $T_{0,05} = 1,96$ : якщо  $T_{емп} \leq 1,96$ , то зробити висновок, що достовірність збіжності характеристик порівнюваних вибірок становить не менше 95 %; якщо  $T_{емп} > 1,96$ , то зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить не менше 95 %.

Аналізуючи розрахунки, можна дійти висновку, що майже в усіх випадках (крім першого показника рефлексивного критерію та другого показника когнітивно-діяльнісного критерію) значення  $T_{емп} > 1,96$

Тобто, з викладеного бачимо, що достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок до та після проведення експерименту становить не менше 95 %.

Отже, експеримент проведено вдало, оскільки підтверджено, що підвищення рівнів сформованості іншомовної компетентності залежить від впровадження мультимедійних засобів навчання при забезпеченні відповідних педагогічних умов.

Основне завдання здійсненого дослідження – це перевірка моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа. Порівняльний аналіз результатів експерименту показав наявність позитивної динаміки сформованості рівнів іншомовної компетентності у магістрантів експериментальної групи, тоді як у магістрантів контрольної групи значних змін не зафіксовано.

З метою перевірки результатів експерименту методами математичної статистики було проведено розрахунки за допомогою непараметричного критерію Пірсона  $\chi^2$  та критерію Крамера-Уелча. Це дало змогу з'ясувати, що між результатами експериментальної та контрольної груп після впровадження засобів мультимедіа в навчальний процес є суттєва відмінність, а саме: ефективність застосування експериментальної методики підтверджується обраними критеріями з рівнем достовірності не менше ніж 95%.

Дані, отримані в результаті виконання дослідно-експериментальної роботи, підтвердили ефективність розробленої моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа.

**Висновки.** Прискорення технологічного темпу розвитку промисловості, сучасні умови глобалізації економіки, інформатизація освіти вимагають нового підходу до підготовки фахівців інженерних спеціальностей. Потрібно розуміти, що машинобудівна галузь потребує висококваліфікованих спеціалістів зі знанням фахових дисциплін, нових технологій та іноземних мов. Слід шукати нові підходи до вивчення / викладання цих дисциплін, а тому використання мультимедійних навчальних курсів при навчанні майбутніх інженерів може стати ключовим поєднанням нових технологій, фахової інформативної наповненості та ефективних умов навчання.

Нині зросла кількість досліджень щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій для навчання. Інформатизація суспільства висуває нові вимоги до викладачів та науковців. Неможливо уявити якісне навчання без застосування новітніх технологій, основними перевагами яких є інтенсифікація процесу навчання, зацікавленість студентів до навчання, організація самостійної роботи студентів тощо. Особливого значення набуває застосування мультимедійних засобів навчання, які унаочнюють процес навчання, додають інтерактивності та мають безліч можливостей.

#### Список використаних джерел

1. Козлакова Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія / Г. О. Козлакова. – К. : Просвіта, 2002. – 230 с.
2. Колос К. Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Колос Катерина Ростиславівна. – К., 2011. – 238 с.
3. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
4. Ставицька І.В. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Василівна Ставицька. – К., 2015. – 238 с.
5. Ставицька І. В. Мультимедійний навчальний курс «Англійська мова для магістрантів машинобудівних спеціальностей» для студентів 5 курсу Механіко-машинобудівного інституту / [Електронний ресурс] / І. В. Ставицька. – К. : НТУУ «КПІ», 2013. – Режим доступу : <http://moodle.ipk.kpi.ua/moodle/course/view.php?id=519>.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2017 р.

#### STAVYTSKA I.

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

#### FORMATION OF OTHER INCREASING COMPETENCE OF MASTERS OF MACHINE-BUILDING SPECIALTIES BY MEANS OF MULTIMEDIA

The author describes the results of experimental work on the introduction of a methodology of the formation of foreign language competence. According to the results of the forming stage of the experiment, positive changes are found in the levels of formation of the criteria of foreign language competence of Master's students in engineering of the experimental group in comparison with the control group. The calculations are made using methods of mathematical statistics. The formative stage

of the experimental study provides the effectiveness of studying at the distance course "English for Master's students in engineering". It is noted that the data obtained as a result of experimental work confirmed the effectiveness of the developed model of the formation of the foreign language competence of Master's students in engineering by means of multimedia.

**Key words:** experiment, methods of mathematical statistics, competence, distance course, experimental group, Master's student, Moodle.

УДК 159.923.2 – 053.6

**ІРИНА ТАРАНЕНКО**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

### **ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ВАЖКІ ПІДЛІТКИ»**

Однією з актуальних проблем сучасності є особливості виховання важких підлітків, пошук шляхів ефективного попередження та корекції наслідків відхилень від соціальних норм поведінки учнями. У статті визначено сутність і схарактеризовано зміст дефініції «важкі підлітки», простежено фізіологічні, психологічні та інші особливості підліткового віку. На основі аналізу наукової літератури уточнено поняття «важкі підлітки».

**Ключові слова:** важкі підлітки, підлітковий вік, поведінка, важковихованість, відхилення в поведінці.

**Актуальність дослідження.** Сучасні складні, динамічні та суперечливі соціально-економічні зміни в Україні впливають на процес виховання, формування, самовизначення і самоствердження особистості підлітка. У цьому плані слушною є думка В. Оржеховської, яка зазначає, що байдуже ставлення держави до свого підростаючого покоління викликало з його боку відповідну реакцію, яка вилилася у сплеск тяжких і корисливих злочинів, про що красномовно свідчить статистика [9, с. 5].

Так, станом на 1 червня 2015 року на обліку кримінально-виконавчої інспекції перебував 1931 засуджений неповнолітній. З їх числа переважна більшість – засуджені до відбування покарання з випробуванням. Аналіз статистичних даних свідчить, що з числа неповнолітніх, які перебувають на обліку кримінально-виконавчої інспекції, переважна більшість було засуджено за тяжкі злочини 72% (1398), за злочини середньої тяжкості – 24% (471), 48% засуджених неповнолітніх виховувалися у неповних сім'ях, 7% є сиротами або перебували у спецзакладах Міністерства освіти і науки України, 9% – виховувалися у неблагополучних сім'ях. Через несприятливі умови виховання та негативний вплив оточення 58% (1124) підлітків, які перебували на обліку, вчинили злочини у складі групи, з них майже кожен четвертий – за участю дорослих. 77 неповнолітніх вчинили злочини у стані алкогольного сп'яніння. Наведені данні підтверджують думку багатьох дослідників про те, що найболючішою проблемою сучасної загальноосвітньої школи є зростаючі труднощі у вихованні дітей і підлітків, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів. Число дітей групи ризику, тобто тих, яких вчителі називають важкими, різко зросло [9]. При цьому слід зазначити, що саме у підлітків найчастіше проявляється грубість у ставленні до вчителів і батьків, недисциплінованість на уроках, прогули, бродяжництво, крадіжки, хуліганство, пияцтво тощо.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема виховання важких підлітків як самостійна сфера наукового пізнання відобразилася в наукових працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників (В. Баженов, П. Блонський, В. Куфаєв, О. Личко, В. Лозова, В. Оржеховська, Т. Федорченко, Д. Фельдштейн, Н. Щуркова, В. Ягупов та ін.), утім, зазначений феномен ними розглядається неоднозначно.

**Мета** дослідження: на основі аналізу наукової літератури уточнити сутність і зміст поняття «важкі підлітки».

**Виклад основного матеріалу.** Підлітковий вік характеризується інтенсивним ростом, в результаті якого нерівномірно розвивається кістково-м'язова система (м'язова маса відстає від темпів росту кісткової системи), тому виникає тимчасова дисгармонія в координації рухів: розхлябаність, незграбність. Спостерігається невідповідність у розвитку серцево-судинної системи: ріст кровоносних судин відстає від темпів росту серця, що супроводжується підвищеним артеріальним тиском, порушенням ритму серцевої діяльності, швидким стомленням. Відбувається посилена дія залоз

внутрішньої секреції, яка впливає на функціональний стан нервової системи. На базі цих змін відбувається погіршення не тільки фізичного самопочуття, але і психічного, все це призводить до певного психологічного дискомфорту, підвищеної дратівливості, запальності, стомленості, розладів сну, що, в свою чергу, впливає на відносини з дорослими, однолітками, на вчинки та поведінку підлітків.

Найбільше на життя підлітка, на його загальний стан і самопочуття впливає статеве дозрівання, яке спричиняє різні психофізіологічні та психічні відхилення, з якими пов'язані труднощі цього вікового періоду.

Перераховані вище фізіологічні особливості підліткового віку тісно взаємопов'язані між собою та з розвитком психіки дитини. І як саме – рівномірно, спокійно та щасливо, або болісно, бурхливо, з небажаними відхиленнями пройдуть ці зміни, залежить, звичайно, від самого підлітка, але в першу чергу – від батьків, вчителів, вихователів. Характер взаємовідносин дорослих з підлітками, вимоги які вони ставлять, стосунки в сім'ї – все це зумовлює певну атмосферу, в якій підліток почуває себе впевнено та легко або навпаки.

Для виховання впевненості в собі, захищеності, здатності сприймати себе членом родини, колективу, суспільства в цілому, необхідна достатня інтенсивність спілкування, взаємодія з навколишнім світом. Підліток повинен відчувати, що оточуючи його підтримують.

При цьому слід враховувати те, що специфічним для підліткового віку є прагнення найскоріше здобути статус дорослої людини, домогтися самостійності й незалежності, що може реалізуватися як позитивно, так і негативно. Підліток спроможний на рівні з дорослими брати участь у різних видах діяльності, а його прагнення до оригінальності, новизни, лідерства дозволяють йому досягати певних успіхів і навіть пріоритету в спорті, в мистецтві, в різних видах творчості [12, с. 13].

Саме в підлітковому віці найчастіше проявляються акцентуації характеру, як визначає О. Личко, – «крайні варіанти норми», при яких окремі риси характеру занадто посилені, виражені яскраво. Такі підлітки на життєві явища, при певних обставинах, реагують несподівано, не так, як інші; в стандартних ситуаціях роблять неадекватні вчинки; у них спостерігається низький рівень протидії негативним впливам оточуючого середовища. Тому, аналізуючи кожні порушення нормальної поведінки підлітка, слід розуміти, що це не тільки бажання нашкодити, зробити щось неприємне, але і намагання звернути на себе увагу, захистити себе, самоствердитися, відчуті підтримку серед однолітків і дорослих, а також загострене прагнення до дорослості.

Особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і його зовнішніх умов створює типову соціальну ситуацію розвитку в підлітковому віці, яка часто тягне за собою конфлікт підлітка з дорослим оточенням. Типовими рисами підлітків є прагнення до новизни, оригінальності поведінки (у тому числі і з відхиленнями), бажання боротися, самостверджуватися, змінювати існуючу систему поглядів, які прийняті в середовищі найближчого оточення, що, в свою чергу стає підґрунтям для норм і правил поведінки.

Таким чином, короткий аналіз особливостей підліткового віку пояснює, чому більшість педагогів-практиків вважають багатьох підлітків тією чи іншою мірою важкими. Однак наукові дослідження переконливо свідчать, що далеко не всі підлітки, які порушують норми поведінки та неадекватно реагують на виховні впливи, є важкими. З цього приводу В. Баженов зазначає, що до розряду «важких» потрапляють підлітки, яким дорослі (вихователі, батьки) не змогли забезпечити безконфліктний розвиток і утворення нового почуття дорослості [1, с. 8].

Поняття «важкі діти» з'явилося у першій половині XIX ст. До цієї категорії відносили дітей з яскраво вираженими фізичними недоліками – глухонімих, сліпих. Дещо пізніше «важкими» стали називати безпритульних дітей, а в кінці XIX – на початку XX ст. – дітей розумово відсталих.

У 1929 році видатний психолог Л. Виготський визначив види і типи даної категорії дітей, які підлягають вивченню: важкі діти в масовій школі, важковиховувані діти у власному значенні слова (бездоглядні, правопорушники, педагогічно занедбані), психо- і невропатичні діти, розумово-відсталі, сліпі, глухонімі, логопати, психічно і фізично хворі [3, с. 193]. Поняття «важкі діти» містило в собі всі випадки відхилень у розвитку дитини. Особистість важкої дитини П. Бельським та В. Мясичевим розглядається в системі її відносин у навколишній реальності, при цьому важка дитина розглядається як активна особистість, що продукує певні відносини з навколишнім середовищем. Важкість не є стійкою якістю особистості, а проявляється в певних ситуаціях, які залежать від зовнішніх чинників і особистісних особливостей дитини [2, 40–65]. З цього приводу видатний педагог-вихователь А. Макаренко у своїх роботах, які почав публікувати у 30-х роках, стверджує, що виховна робота має могутній потенціал і, що особливих порушників немає, а є люди, що потрапили в складне становище, «у

безвихідь», визначальним же при роботі з важковиховуваними дітьми є налагодження взаємин дитини з оточуючим середовищем [8, с. 74].

Отже, на початку XX століття під терміном «важкі» розумілись усі діти, які порушували моральні норми. До цієї категорії належали діти із відхиленнями в поведінці (неповнолітні повії, безпритульні, жебраки, занедбані діти; невстигаючі учні, дезорганізатори, зіпсовані вихованням та негативним впливом мікросередовища; неповнолітні правопорушники; діти, які мали певні відхилення у психічному та фізичному розвитку тощо). При цьому проблема важковиховуваних дітей розглядалась науковцями через призму негативного впливу середовища, оздоровлення якого було фундаментальним завданням виховної роботи. Проте середовище помилково розумілося вченими як зовнішній вплив на вже сформовану особистість дитини, а це, в свою чергу, заважало дослідникам чітко визначити діалектичний взаємозв'язок між соціальним середовищем та особистістю дитини [10, с. 11–12].

За твердженням В. Лозової та Г. Троцько, важка дитина – це та, в якій в силу різноманітних причин бачимо ненормальності, якісь відхилення в поведінці, навчальній діяльності. Звичайні методи і прийоми виховання, які приводять до позитивних результатів у роботі з основною масою дітей, з важкими дітьми такого результату не приносять [7, с. 39]. З цього приводу В. Оржеховська застерігає, що послаблення виховного впливу здебільшого призводить до посилення негативної дії оточуючого середовища, в результаті чого знижується рівень вихованості дитини, виникає і закріплюється стан її невихованості, педагогічної занедбаності, яка може перерости в соціальну, якщо виховні відносини у системі «вихователь-вихованець» не стануть позитивними. Дитина, підліток, що не піддається, або важко піддається вихованню, стає важким у виховному відношенні, важковиховуваним (виховання цих дітей викликає труднощі). Отже, дослідниця констатує, що важковиховувани – це такі категорії учнів, у яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів відбуваються порушення моральних ставлень до навчання та норм поведінки, зниження або й втрата почуття відповідальності за свої вчинки» [9, с. 37–47]. У таких дітей, як стверджує В. Шпак, виникають труднощі з соціалізацією, важко формуються моральні норми і внаслідок цього виникають відхилення форм поведінки [15].

Похідним від терміна «важковиховувані діти» є поняття «важковиховуваність». При цьому, як зазначає В. Куфаєв, важковиховуваність – це наслідок тривалого впливу на дитину обумовлених навколишніх подразників, які модифікують і накладають відбиток на психічні особливості та соціальну поведінку учня [6, с. 6].

У педагогічному словнику (С. Гончаренко) зазначено, що «важковиховуваність – у широкому розумінні – поняття, що пояснює випадки труднощів, з якими стикається педагог під час організації і здійснення виховного процесу. У вищому розумінні термін «важковиховуваність» використовується для позначення максимально наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини, яка потребує відповідної уваги й зусиль вихователя для його подолання».

Уточнити суть категорії важковиховуваності дозволить співвіднесення її з поняттям педагогічної занедбаності, яка (аналогічно і соціальна занедбаність), на думку багатьох вчених, виступає передумовою важковиховуваності, тому «важковиховуваність» слід розглядати як характеристику педагогічно занедбаної дитини. Зокрема Л. Зюбін стверджує, що «педагогічна занедбаність» характеризує історію виховання підлітка, а «важкий» – вказує на результат такого виховання: загальноприйняті методи і засоби педагогічної дії малоефективні або безрезультативні по відношенню до нього. У більшості випадків внаслідок педагогічної занедбаності підліток стає важким [5, с. 11].

Педагогічну занедбаність, а саме несформованість у підлітків важливих соціальних якостей особистості, актуальних для їхнього віку, А. Капська теж характеризує як своєрідну передумову виникнення важковиховуваності (стійкого небажання засвоювати соціально-педагогічні впливи і адекватно на них реагувати, а не просто неприйняття чи неможливості засвоювати позитивний соціальний досвід). Її проявами є: закритість підлітка до допомоги інших людей у його розвитку, небажання прислухатися до порад оточуючих, труднощі орієнтування в нових соціальних умовах [11, с. 334–336].

Утім, російський вчений О. Гонєєв, поділяючи думки Л. Зюбіна, у цьому контексті підкреслює, що педагогічна занедбаність не тільки породжує важковиховуваність, але є і її наслідком та призводить до соціальної занедбаності й правопорушень. Важковиховувана дитина, на думку вченого, це перш за все та дитина, яка активно проявляє спротив вихованню, виражає неповагу, недовіру до педагога, демонструє негативізм до педпроцесу, провокує і створює передумови для конфліктних ситуацій. М. Алемаскін вважає, що важковиховувані діти відрізняються від педагогічно занедбаних, тим, що періодично порушують дисципліну і мають принципову можливість корекції їх поведінки з боку сім'ї та школи [4, с.



170-182]. Прихильник цієї думки М. Фіцула характеризує важковиховуваних дітей, як дітей, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки, дисципліну. Їм притаманні грубість, нечесність. А педагогічно занедбані, це ті, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності та систематично порушують дисципліну й норми моралі [14, с. 225].

На нашу думку, не зовсім коректно виводити головну відмінність важковиховуваності та педагогічної занедбаності з такого показника, як періодичність порушення правил поведінки. Оскільки педагогічно занедбані – це ті діти, які не перебували під дією належних виховних впливів як у сім'ї, так і в різних навчально-виховних закладах, тобто, це діти, з якими погано працювали. В цих дітей несформовані важливі соціальні якості особистості, недостатньо розвинуті почуття, воля, самоконтроль, що обумовлює їх неадекватну реакцію на педагогічні впливи. Педагогічно занедбані діти мають суттєві проблеми як у навчанні, так і з дисципліною (конфлікти з однолітками та вчителями, пропуски занять, шкідливі звички). Але до них можна застосовувати звичайні загальноприйняті принципи і засоби виховання та досягти позитивного результату. Стосовно важковиховуваних, то вони, як зазначає В. Ягупов, не піддаються звичайному впливу батьків та педагогів, критично ставляться до виховних зусиль та діють на основі «власної моралі», хибних цінностей, норм і правил поведінки, у навчанні можуть як і відставати, так і ні. Дисципліну порушують систематично як педагогічно занедбані, так і важкі діти, а періодично порушують дисципліну звичайні діти, яких не обов'язково відносити до категорії важких чи педагогічно занедбаних, тому як дитина тільки вчиться поводити себе в соціумі.

При цьому ми згодні з думкою В. П. Шпак та В. М. Шпак, які зазначають, що педагогічно занедбані діти вирізняються саме несформованістю особистості, незрілістю, що пояснюється відсутністю правильного педагогічного керівництва, належної організації життєвого простору, уваги та підтримки з боку батьків. Однак значних викривлень у формуванні особистості у цих учнів не помічається. Їхня негативна поведінка частіше за все має реактивний характер, оскільки вони здатні зрозуміти свої проблеми та намагаються змінити себе [15].

Стосовно соціально занедбаних дітей учені зауважують, що у них відсутні корисні навички й уміння, різко обмежена сфера соціальних інтересів. Для них характерне глибоке відчуження від сім'ї та школи, а їх формування і соціальний розвиток відбуваються під впливом асоціальних підлітків та їх груп, їм властиві серйозні соціальні відхилення (бродяжництво, наркоманія, алкоголізм, правопорушення, аморальна поведінка тощо) [4, с. 182].

Отже, в науковій літературі важковиховуваність розглядається як психолого-педагогічна категорія, яка визначає форми і причини труднощів, що зазнає педагог при визначенні мети, виборі засобів виховання та перевиховання учнів. З важковиховуваністю тісно взаємопов'язані соціальна та педагогічна занедбаність, вони взаємодоповнюють і поглиблюють одне одного, при певних умовах призводять до скоєння правопорушень неповнолітніми.

Тож можемо зробити **висновок**, що важковиховуваність зовнішньо проявляється конфліктністю дітей і підлітків з оточенням, грубістю, емоційною нерівноваженістю, що призводить до складнощів у виправленні поведінки, необхідності докладання додаткових зусиль і засобів з боку педагога, особливої уваги, індивідуального та особистісно орієнтованого підходу для їх перевиховання в умовах сім'ї, школи, колективу. Важковиховуваність полягає у неприйнятті та протидії підлітка цілеспрямованим педагогічним впливам.

Терміни «важкі підлітки», «важковиховувані підлітки» найчастіше вживаються як тотожні поняття, які характеризують учнів з негативним ставленням до педагогічного процесу та морально-правових норм, установлених у суспільстві. Утім, у ряді досліджень зазначено, що поняття «важкі підлітки» слід використовувати для характеристики неповнолітнього, який особливо болісно переживає кризу перехідного віку та не вміє вирішувати свої проблеми соціально прийнятним чином. Такі підлітки характеризуються внутрішніми конфліктами, акцентуаціями характеру, нестійкістю емоційно-вольової сфери.

Таким чином, важкі у виховному відношенні підлітки – це звичайні діти, у яких наявна специфічна особистісна особливість – важковиховуваність, що характеризується дефектами розвитку та порушенням норм і правил поведінки. А отже, до категорії важких підлітків відносимо підлітків, які є фізично і розумово здоровими, однак при цьому здійснюють свідомий або несвідомий опір цілеспрямованому педагогічному впливу, у них спостерігаються проблеми з прийняттям ціннісних орієнтацій, сформованістю морально-вольових якостей та порушення норм і правил поведінки, що ускладнює становлення їх як особистостей. Вони гостро потребують особистісно орієнтованого підходу з боку педагогів та уваги батьків і однолітків.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у визначенні типів важковиховуваності, аналізу причин виникнення цього феномену та пошуку ефективних шляхів вирішення окленої проблеми.

#### Список використаних джерел

1. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В. Г. Баженов. – К. : Рад. шк., 1986. – 130 с.
2. Бельский П. Г. К вопросу о типах трудных детей в массовой школе / П. Г. Бельский, В. Н. Мясищев // Трудные дети в массовой школе (работа поста охраны детства) : сб. ст. сотрудников каб. профилактики воспитуемости ЛПИ. – Л. : Изд-во ЛПИ, 1933. – С. 40–65.
3. Выготский Л. С. Основные положения плана педагогической исследовательской работы в области трудного детства / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 5 т. / Л. В. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 188–195.
4. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Д. Гонеев., Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.
5. Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися : метод. пособ. / Л. М. Зюбин. – М. : Высш. шк., 1982. – 191 с.
6. Куфаев В. И. Социально-запущенные дети и подростки и методы работы с ними / В. И. Куфаев // Трудные дети и подростки и методы работы с ними в детучреждениях : по материалам Моск. обл. совещ. зав. дет. домами, 15–19 дек. 1933 г. / под ред. О. Л. Бем, В. И. Куфаева. – М. : МОНО, 1934. – С. 3–45.
7. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко ; сост. и автор вст. статьи В. С. Хелесмендик. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
9. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська. – К. : ВУАН, 1996. – 352 с.
10. Попов М. А. Педагогічні умови корекції поведінки важковиховуваних старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / М. А. Попов ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2006. – 20 с.
11. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – 4-те вид. виправ. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
12. Трудный подросток: причины и следствия / под ред В. А. Татенко. – К. : Рад. шк., 1985. – 175 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 33–41.
14. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.
15. Шпак В. П. Первинні і вторинні причини порушень поведінки важковиховуваних дітей як проблема реабілітаційної педагогіки [Електронний ресурс] / В. П. Шпак, В. М. Шпак. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vchu/N121/N121p143-148.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchu/N121/N121p143-148.pdf)

Стаття надійшла до редакції 02.10.2017 р.

#### TARANENKO I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

#### CONTENT CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF "TROUBLED TEENS"

The trouble teen's education also founding out the ways of prevention and correction of consequence of the deviation from social norm behavior of teenagers are the one of the main problem of the present day. The essence and content of the definition «trouble teen» are defined and characterized in this article. Physiological, psychological and another features were explore by author. The «trouble teen» concept was refined on the bases of scientific literature.

The category of troubled teenagers describes the adolescents who are physically and mentally healthy, however they consciously or unconsciously resist to the pedagogical influence; they also inherent defects of personality development (problems with the adoption of values, formation of moral and volitional qualities) and violate the rules and regulations of behavior that impedes their formation as individuals. The troubled teenagers are in need of personality-oriented approach by teachers, attention of their parents and peers.

**Key words:** *trouble teens, adolescence, behavior, education difficulties, deviations in behavior.*

УДК 314.151.3-054.73-057-875

**АНДРІЙ ТКАЧЕНКО**

**ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

### **СПЕЦИФІКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ У НАВЧАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ**

---

Розглядаються якості студентського колективу в його характерному для сучасної України вигляді, робиться висновок про деяке ослаблення консолідації в академічних групах упродовж останнього десятиліття. Зауважується, що стосунки між студентами-переселенцями і тими, хто навчається разом досить давно, у такому колективі більш індивідуалізовані і в цілому мало прогнозовані, тому потребують більш пильної і тривалої уваги як куратора, так і викладачів. Успішний перебіг у цих умовах соціалізації внутрішньо переміщеного студента як процес коригування чи закріплення його соціальних орієнтирів та відповідної щодо них поведінки вимагає від педагогів аналізу ситуації, її прогнозування та тривалого моніторингу.

**Ключові слова:** *студенти, студенти-переселенці, викладач, соціалізація, взаємодія, співробітництво, особистісний підхід, діяльнісний підхід*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі явище мобільності межує з явищем нестійкості, нестабільності умов життя окремого індивіда, його залежності від різноманітних соціальних, економічних, політичних процесів, завдяки яким воно може досить швидко кардинально змінитися не лише на добровільних засадах, а й незалежно від волі самої людини. Водночас, якими б не були об'єктивні обставини, значний вплив на них справляють суб'єктивні чинники, що нівелюють певні їхні сторони або ж, навпаки, посилюють їх.

Особливо очевидним це є в сучасній Україні. Тисячі її жителів сьогодні зазнали необхідності змінити своє місце проживання у зв'язку з окупацією Криму, проведенням антитерористичної операції на сході країни. Опинившись у нових умовах, ці люди не лише самі постали перед певними змінами власної повсякденності, але спричинили до змін і в житті тих, хто виступає для тимчасово переміщених осіб у якості приймаючої сторони. Все це спонукає до появи нових досліджень, зокрема, в середовищі вищої школи, де до навчальних колективів влилася значна кількість студентів із числа колишніх жителів тимчасово відчужених територій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання проблеми, показує, що у вітчизняній педагогіці, соціології, психології, конфліктології досить мало робіт, що дають відповіді на питання, поставлені виниклою проблемою. Вітчизняні науковці з моменту її появи посилаються на праці зарубіжних дослідників (серед них С. Кейсліс, Л. Найду, Т. Донских, Г. Солдатова та ін.). Поява досліджень Ю. Арутюнян, Ю. Краценка, О. Малиновської, О. Шацької та ін. дозволяють говорити, що проблема, в її вітчизняній специфіці, набуває наукового висвітлення.

Водночас, вивчення особливостей входження студентів з числа внутрішньо переміщених осіб до нового середовища є процесом, що повинен враховувати іманентні особливості цього середовища, притаманні студентству відповідно до його вікових меж та соціального статусу риси. У цьому відношенні розкриття проблеми потребує звертання до психолого-педагогічних джерел, які характеризують специфіку студентського колективу як такого, особливості педагогічного керівництва ним, ті можливості, що відкривються в навчальному процесі вишу для створення умов успішної соціалізації

майбутніх фахівців в умовах академічної групи (С. Амеліна, Л. Бурман, Г. Васянович, С. Вітвицька, Д. Герцюк, С. Гончаров, І. Доброскок, Л. Долинська, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.).

**Метою** нашої статті є розкриття особливостей педагогічного впливу на процес входження до студентської групи студентів з числа внутрішньо переміщених осіб, на перебіг особистісної соціалізації молодих людей, що має на цьому етапі їхнього життя дуже істотне значення.

**Виклад основного матеріалу.** Місія університету як найбільш типового навчального закладу в сучасному світі є досить багатолікою. Як зазначає А. Сбруєва [4, с.77], можна відзначити три основні підходи до її формулювання: соціоцентрований, «в рамках якого місія університету детермінована з позицій суспільних інтересів (місцевої громади, національної держави, геополітичного регіону, світу) та полягає у примноженні знань, інновацій, суспільного блага та сприянні сталому розвитку суспільства й оточуючого середовища»; університетоцентрований, у якому «відображено власні цілі університету як організації (завоювання та збереження лідерських позицій на національному та глобальному ринку освітніх і наукових послуг)», а також студентоцентрований, «що передбачає забезпечення університетом розвитку когнітивних, моральних, громадянських та професійних якостей і вмінь студентів». Останній підхід нерозривно пов'язаний із процесами соціалізації, суб'єктом яких стає студент.

За твердженням В. Ортинського, «соціалізація – це процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння соціального досвіду, у процесі якого людина перетворює його у власні цінності, вибірково вводить у свою систему поведінки норми та шаблони, узвичаєні в певній групі та суспільстві. У студентському віці, – вважає вчений, – діють усі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальною роллю (фахівця-професіонала), механізми наслідування та механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Явища конформізму також можливі в студентському середовищі. Для студентського віку характерне також прагнення самостійно й активно обирати життєвий стиль та ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з якими, індивід має відігравати активну роль» [1, с.337].

Соціалізація для молодої людини означає здатність входження до соціуму як середовища власного і чужого існування, що дозволяє не погіршувати якість цього існування, надавати йому нових акцентів, стимулювати розвиток прогресивних тенденцій, які, в свою чергу, створюють передумови для більш позитивних процесів взаємовпливу.

Л. Подоляк та В. Юрченко відзначають, що «період навчання студента у вищій школі – надзвичайно важливий період його соціалізації як особистості», оскільки в цей час «завершується соціалізація через систему освіти, закладаються основи подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності та коригуються життєві цілі, настанови на подальший самостійний життєвий шлях» [3, с. 62].

Студентська академічна група, виступаючи потужним чинником соціалізації, традиційно являла собою спільноту людей приблизно одного віку (найчастіше, 18-25 років), що поєднувалися процесуально (навчання), психологічно (вікові та соціальні особливості світосприйняття, потреба в комунікації), дозвіллево, побутово (проживання в гуртожитку, спільні поїздки тощо). Як і в будь-якому колективі, склад студентської групи являє собою структуровану цілісність, де загально групове об'єднання поділяється на менші за числом групи та включає певну кількість не приєднаних осіб.

Маючи тривалий (понад 30 років) стаж роботи у вищій школі, автори цієї статті зауважують, що в останні 15-20 років внутрішня консолідованість студентської групи є дещо нижчою, ніж у попередні десятиліття. Менш інтенсивно утворюються внутрішні угруповання (стійкі в своїх дружніх відносинах пари, трійки студентів, що раніше склалися досить помітно приблизно в середині 1 курсу), більше студентів обирають статус не приєднаних. Ми пояснюємо цю обставину кількома причинами:

– розвитком технічних засобів комунікації, що дають змогу студентам, територіально відірваним від родини, попередніх соціальних зв'язків, продовжувати ці зв'язки інтенсивно підтримувати. Це явище включає в себе як безумовні позитивні моменти, так і сприяє «застиганню» тих стосунків, які не в змозі зберігати свою активну соціалізуючу роль. Якщо раніше юнак чи дівчина, закінчивши школу, змушені були шукати нових друзів серед тих, хто опинявся поруч, то тепер існує очевидна можливість досить інтенсивної підтримки колишніх комунікативних і емоційних контактів. Певна міра негативності в цій ситуації зумовлена тим, що ілюзія наявності колишніх стосунків (а вони об'єктивно і суб'єктивно вже не можуть залишатися такими самими) гальмує створення нових відносин, знижує інтенсивність адаптаційних процесів, що погіршує якість формування соціального досвіду в новому, важливому для цього життєвого періоду колективі;

– зниженням комунікативних потреб студентів, значущістю квазікомунікативних (віртуальних) цінностей. Ця проблема ще не знайшла свого повного розкриття в педагогіці, психології, соціології, але вона, безумовно, існує і так само виступає чинником гальмування соціалізації студента;

– особливостями організації навчального процесу в сучасному виші, коли кількість аудиторних занять, а отже, й безпосередніх контактів між суб'єктами навчання істотно зменшилась;

– відходом певної частини викладачів від традицій педагогічної взаємодії в процесі викладання, його механічна інформатизація, що, вочевидь, ще знайде кваліфікований науковий аналіз, здатний показати негативні наслідки таких позицій.

Як результат, сьогодні досить важко говорити про студентську групу як про консолідований чинник соціалізації студентів, що характеризується спільними цінностями як регулятором змісту і форми впливу на своїх окремих членів. Тому, в момент влиття до групи нових студентів, зокрема, з числа внутрішньо переміщених осіб, особливі вимоги ставляться до педагога.

Насамперед йдеться про куратора академічної групи, який повинен правильно оцінити обстановку в групі загалом і стосово її окремих членів. За твердженням О. Яцій, «куратором може бути тільки досвідчена людина, яка своїм авторитетом та досвідом може впливати на студентів» [2, с. 485]. Л. Тівєриадська додає, що робота куратора – водночас творча й копітка, що передбачає значну психологічну обізнаність і здатність досліджувати специфіку обставин, що склалися [5, с. 49]. Тому доцільним є впровадження у вишах, де навчаються тимчасово переміщені студенти, відповідних занять для кураторів, з метою підвищення їхньої психологічної компетентності і опанування інструментарію, необхідного для об'єктивної оцінки психолого-педагогічної ситуації в групі.

Моніторинг ситуації, коригування її перебігу повинні бути досить тривалими, аби не допустити виникнення конфронтації, ворожості, взаємовідторгнення на особистісному рівні і забезпечити дотримання необхідної принципності щодо можливих деструктивних виявів у поведінці студентів.

Вважаємо, що особливого значення набуває і робота викладача, який повинен приділяти значну увагу організації співробітництва як навчального і психологічного явища, що є незамінним для опанування студентами основ продуктивної соціалізації. Співробітництво куратора з викладачами є також валивим, оскільки дозволяє побачити ситуацію в групі з різних точок зору, деталізувати її на рівні окремих тенденцій та вчинків.

Дієвим напрямком роботи, спрямованої на забезпечення повноцінної соціалізації студентів з числа внутрішньо переміщених осіб є допомога зі встановлення емоційно позитивних контактів з іншими студентами як на рівні групи, так і поза нею в середовищі навчального закладу (творчі та спортивні колективи, органи студентського самоврядування, тимчасові та стабільні громадські об'єднання, де студент може конструктивно виявити свої особистісні якості, презентувати і розвивати себе як суспільно позитивну особистість). Завдання куратора – отримувати інформацію про ці контакти як шляхом безпосередніх спостережень, так і від самого студента, коригувати їхнє змістове і емоційне наповнення, аби уникнути кризових ситуацій.

**Висновки.** Таким чином, соціалізація як функція студентської групи (зокрема, щодо студентів з числа внутрішньо переміщених осіб) є водночас явищем об'єктивним, незалежним від чийсь волі, і суб'єктивним, оскільки його якість може варіюватися відповідно до ситуації, у якій воно функціонує. Завдання педагога, насамперед, куратора полягає у здійсненні кваліфікованого моніторингу цієї ситуації і внесення до неї необхідних коректив.

#### Список використаних джерел

1. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
2. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
4. Сбруєва А.А. Трансформація місії сучасного Університету: детермінанти та прояви // Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія / за аг. Ред. А.А. Сбруєвої. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – С. 72-84.
5. Тівєриадська Л.А. Студентська група як елемент педагогічної системи та виховного процесу у ВНЗ / Л. В. Тівєриадська // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. - 2013. - № 6. - С. 46-51.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2017 р.

TKACHENKO A.

ZHDANOVA-NEDYLKO O.

Poltava National Pedagogical University named after Korolenko, Ukraine

### **SPECIFICATION OF SOCIALIZATION OF STUDENTS IN THE TRAINING COLLEGE**

The characteristics of the student team in its characteristic form for modern Ukraine are considered, and the conclusion is made that some degree of weakening of consolidation in academic groups during the last decade has been made. It is noted that the relations between migrant students and those who have studied together for quite a long time in such a team are more individualized and generally not predictable, and therefore require more careful and long-term attention of both the curator and the instructors. The successful course in these conditions of socialization of the internally displaced student as a process of adjusting or fixing its social orientations and the corresponding behavior on it largely depends on what dominant is elected in this relationship, both by themselves and by the group, requires from the teachers analysis of the situation, its forecasting and monitoring for several months. The authors examine the situation from the point of view of applying the personal and activity approach, which, in their opinion, most contribute to its constructive development, ensuring interaction in the educational process.

**Key words:** *students, migrant students, teacher, socialization, interaction, cooperation, personal approach, activity approach.*

УДК 371.37.01(09)

**ІРИНА УДОВИЧЕНКО**

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ І КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ**

---

У статті висвітлено питання особливостей організації навчально-виховного процесу в школі в контексті використання сучасного комплексу навчально-методичного забезпечення з географії. Відображено різні підходи до трактування понять «навчально-методичний комплекс», «підручник», «посібник». Проаналізовано теоретико-методичні основи результативного навчання випускників старшої школи засобами навчально-методичного забезпечення у контексті компетентнісного підходу до організації освітнього процесу з географії.

**Ключові слова:** *навчально-методичне забезпечення, навчально-методичний комплекс, підручник, посібник, географічні знання, компетентності, компетентнісний підхід, учні старшої школи.*

**Постановка проблеми.** Актуальність викладеного у статті матеріалу обумовлена, передусім, трансформаційними змінами, що відбуваються в освітній галузі України. Оновлення структури та змісту освіти є визначальним складником реформування національної освіти і передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб учнів, їхніх батьків, педагогічної громадськості, суспільства.

Запровадження компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу передбачає диференціацію змісту освіти та оперування вчителем системою необхідних знань, використання сучасного навчально-методичного комплексу й наявного матеріально-технічного забезпечення з навчального предмету, з метою якісного надання освітніх послуг у контексті вимог компетентнісно зорієнтованого навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання якісної шкільної географічної освіти є постійно актуальним із часів виникнення географії як шкільного предмету до сьогодні. Розробці, створенню відповідного навчально-методичного забезпечення з предмету займалась велика кількість науковців і практиків у різні часи.

Багато українських вчених розглядали питання вдосконалення змісту та методики викладання шкільної географічної освіти, це зокрема: Н. Бірюкова, О. Діброва, Е. Дурманенко, Ф. Заставний, Я. Жупанський, С. Кобернік, В. Корнеєв, Л. Круглик, П. Масляк, Я. Олійник, М. Откаленко, В. Пестушко, В. Плахута, М. Паламарчук, С. Пальчевський, Г. Пустовіт, Л. Тименко, О. Топузов, В. Сасихов, А. Сиротенко, Г. Уварова, Б. Чернов, О. Шаблій, Е. Шипович, П. Шищенко та інші.

Значний внесок у розвиток шкільної географії та методики її викладання зробили В. Геренович, М. Баранський, К. Воблий, М. Кубійович, А. Реман, С. Рудницький.

Питанням шкільного підручникотворення з географії присвятили свою увагу Г. Бабченко, В. Баштовий, В. Бойко, І. Брущенко, Л. Булава, Л. Вішнікіна, Й. Гілецький, Т. Гільберг, О. Гончаренко, І. Дітчук, Г. Довгань, М. Дольницький, В. Дорошенко, О. Заставецька, Ф. Заставний, В. Ільченко, С. Капіруліна, С. Кобернік, Р. Коваленко, Т. Коршевнюк, Л. Круглик, О. Любимцева, П. Масляк, С. Міхелі, Н. Мунич, О. Надтока, Л. Паламарчук, В. Пестушко, Л. Покась, С. Рудницький, Л. Тименко, О. Топузов, В. Садкіна, Т. Сак, М. Сеньків, В. Січинський, А. Сиротенко, О. Скуратович, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова, Р. Шаламов, П. Шищенко, Б. Чернов, Р. Чобан, В. Юрківський, О. Ярошенко, Б. Яценко та інші.

Питання конструювання та використання навчально-методичних комплексів (комплектів) та їх компонентів у своїх працях розглядали Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Вязовкин, Ю. Гафарова, І. Зверев, Д. Зуєв, А. Макаров, В. Максаковський, В. Пасічник, З. Трофимова, С. Шаповаленко.

Значення навчально-методичного забезпечення у практиці роботи вчителя географії висвітлювали Л. Зеленська, С. Кирилюк, О. Надтока, Т. Назаренко, Г. Пічугіна, Є. Плісецький, В. Соловійова, О. Стадник, О. Топузов, І. Шоробура, Г. Шука та інші.

Формулювання **мети** статті. Метою статті є з'ясування місця навчально-методичного забезпечення у процесі формування географічних знань і компетентностей в учнів, дослідження сучасного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з географії в основній та старшій школі.

#### **Виклад основного матеріалу.**

На сучасному етапі розвитку системи освіти якість навчання виступає універсальним критерієм оцінки його результативності, до розуміння якої існують різні підходи. Упродовж тривалого часу розроблявся його зміст, науково-методичний та поняттєво-категоріальний апарат, діагностико-статистичне шкалювання результатів навчання, що сприяло внутрішній структуризації та зовнішньо-предметній орієнтації у системі суміжних і несуміжних наук.

В останні роки в навчанні географії відбулись значні зміни, які стосуються змісту навчального предмету, а також методів і засобів навчання. У наші дні до послуг сучасних учнів широкий спектр засобів навчання, як традиційних (підручник, посібник та ін.), так й інноваційних (навчальні телепередачі, транспаранти, навчальні фільми, інтерактивні ігри, комп'ютерні програми тощо).

З упровадженням нових навчальних засобів виникли організаційні питання щодо методики їх використання в навчально-виховному процесі та проблеми з їхньою систематизацією та зберіганням, відповідно до сучасних вимог. Мова йде про те, що традиційний навчальний кабінет уже не задовольняє усіх вимог споживачів освітніх послуг. Звідси, потребує осучаснення шкільний геопростір з метою задоволення освітніх потреб учасників навчально-виховного процесу.

Система засобів навчання географії, передусім, визначається змістом географічної освіти, яка передбачає цілісність, наступність, науковість, доступність, структурованість, наочність, образність, системність, мобільність, інтегрованість, трансформаційність, диференційованість подання інформації, що, у свою чергу, утворює географічний глосарій, що становить основу знань, умінь, навичок, а потім і компетентностей майбутнього випускника школи [8].

Поліпшенню результативності освітнього процесу сприяє достатнє матеріально-технічне, навчально-методичне забезпечення, із сукупністю засобів навчання, які, на нашу думку, доцільно поєднати в блоки:

предметно-просторовий (навчальний кабінет – творча лабораторія (із сукупністю пасивних, активних, інтерактивних засобів навчання, у т.ч. технічних і індексаційно-інвентаризаційних), метеопост, навчальна база на місцевості);

змістово-інформаційний (програми, плани, підручники, посібники, хрестоматії, довідники, словники, енциклопедії, рекомендації, пам'ятки, періодичні видання);

візуально-віртуальний (атласи, макети, плакати, моделі, колекції, гербарії, схеми, таблиці, картини, діаграми, діарами, панорами, фільми, аерофотознімки);

експертно-діагностичний (опитувальники, тести, задачки, збірники вправ, вимірники навчальних досягнень);

корекційно-практичний (зошити з друкованою основою, практикуми, контурні карти, прилади).

В останні часи досить часто зустрічається вживання поняття «навчально-методичний комплекс», що, безумовно актуально, адже комплексне використання навчально-методичних засобів, які сприяють результативному засвоєнню учнями навчального матеріалу, що прослідковується через систему набутих ними знань, умінь і навичок, з проєкцією на життєві компетентності, на нашу думку, буде ефективним за умов творчого, індивідуально-диференційованого підходу щодо його наповнення та структурування.

Проте, як свідчить наше дослідження теорії та практичного досвіду, на сучасному етапі відсутній єдиний підхід, серед науковців і практиків, щодо трактування та складових навчально-методичного комплексу.

Найважливіша характеристика навчально-методичного комплексу, яка регламентує його функціональні можливості на різних етапах освітнього процесу, – склад компонентів.

Дослідники й науковці до складу навчально-методичного комплекту, комплексу з географії включають різні компоненти, зокрема:

Л. Зеленська – підручник, робочий зошит з друкованою основою, атлас [6];

Т. Назарова та Ю. Господарик – комплект для учня (підручник (навчальний посібник), робочий зошит, зошити-практикуми, збірники вправ, задачки, поліваріантні багаторівневі завдання, вимірники навчальних досягнень, атласи, контурні карти, інтерактивні навчальні засоби) та вчителя (навчальна програма з предмета, методичний посібник, набір діагностичних методик, інтерактивних посібників тощо) [3];

В. Соловйова – атлас, робочий зошит для учнів, хрестоматію, електронний посібник і методичні рекомендації для вчителів [6];

О. Стадник, трактуючи його як набір навчальних і методичних видань, до його складу включає три групи дидактичних засобів, призначених: для вчителя та учнів (підручник, атлас), для вчителя (навчальна програма, календарне планування, рецепторні методичні посібники, плани-конспекти), для учнів (зошити для практичних робіт з комплектом контурних карт і мініатласом, вимірники навчальних досягнень у вигляді тестових завдань різних типів) [6];

Г. Пічугіна – навчальний комплект для учнів та навчально-методичний комплект для учнів і вчителя [5];

Є. Плісецький – навчальну програму, базові підручники, робочі зошити для виконання практичних робіт, наочні посібники (карти, схеми, таблиці), додаткову літературу, у тому числі періодичні видання (журнали, газети), технічні засоби навчання, персональні комп'ютери [6].

Як система дидактичних засобів навчання, навчально-методичний комплекс, покликаний допомогти вчителю активізувати навчальну діяльність, викликаючи інтерес до предмета, потребу в оволодінні знаннями; підвищити інформаційну ємність уроку; забезпечити диференційований підхід до навчання, максимально посилюючи індивідуальне та компетентнісно зорієнтоване навчання школяра [2].

Незаперечним фактом є те, що на сьогодні класно-урочна система Я. Коменського залишається домінуючою формою організації навчально-виховного процесу, як і вчитель – переважаючим джерелом знань на уроці, а підручник – першочерговим засобом навчання.

Проте, аналіз літератури дає підстави стверджувати, що єдиного трактування навіть щодо терміну «навчальний посібник» дотепер неіснує. Наприклад, С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику до поняття «навчальний посібник» відносить підручники, словники, довідники, навчальні карти, картини, таблиці, кінофільми, діафільми, прилади, моделі, макети тощо, тобто засоби, які використовуються у процесі навчання, з метою кращого засвоєння учнями змісту, набуття умінь і навичок [1].

У нормативних документах Міністерства освіти і науки України можна знайти такі визначення: «підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання; навчальний посібник – навчальне видання, яке частково або повністю замінює (доповнює) підручник та офіційно затверджене як такий вид видання» [4].

Згідно з указаним вище документом Міністерства освіти і науки України, навчальні посібники поділяються на:

навчально-наочні – навчальні видання, які містять ілюстративно-наочні матеріали, що сприяють вивченню й викладанню дисципліни, засвоєнню її змісту;

навчально-методичні – навчальні видання з методики викладання навчальної дисципліни [4].

З огляду на все викладене вище, на нашу думку, доцільним є виділення, у рамках матеріально-технічного, навчально-методичного забезпечення з предмету, трьох груп навчально-методичних комплексів:



загально-предметних – поєднують у собі перелік усіх наявних навчальних, практико орієнтованих, методичних засобів навчання з предмету;

тематичних – складаються з засобів навчання, які сприяють наскрізному опануванню та розкриттю конкретної навчальної теми;

регіональних – сукупності засобів навчання з вивчення особливостей рідного краю.

Так, з метою поліпшення викладання особливостей рідного краю вчителями географії, нами, на регіональному рівні, розроблено відповідне навчально-методичне забезпечення, що утворює регіональний географічний комплекс «Сумська область» (рис. 1).

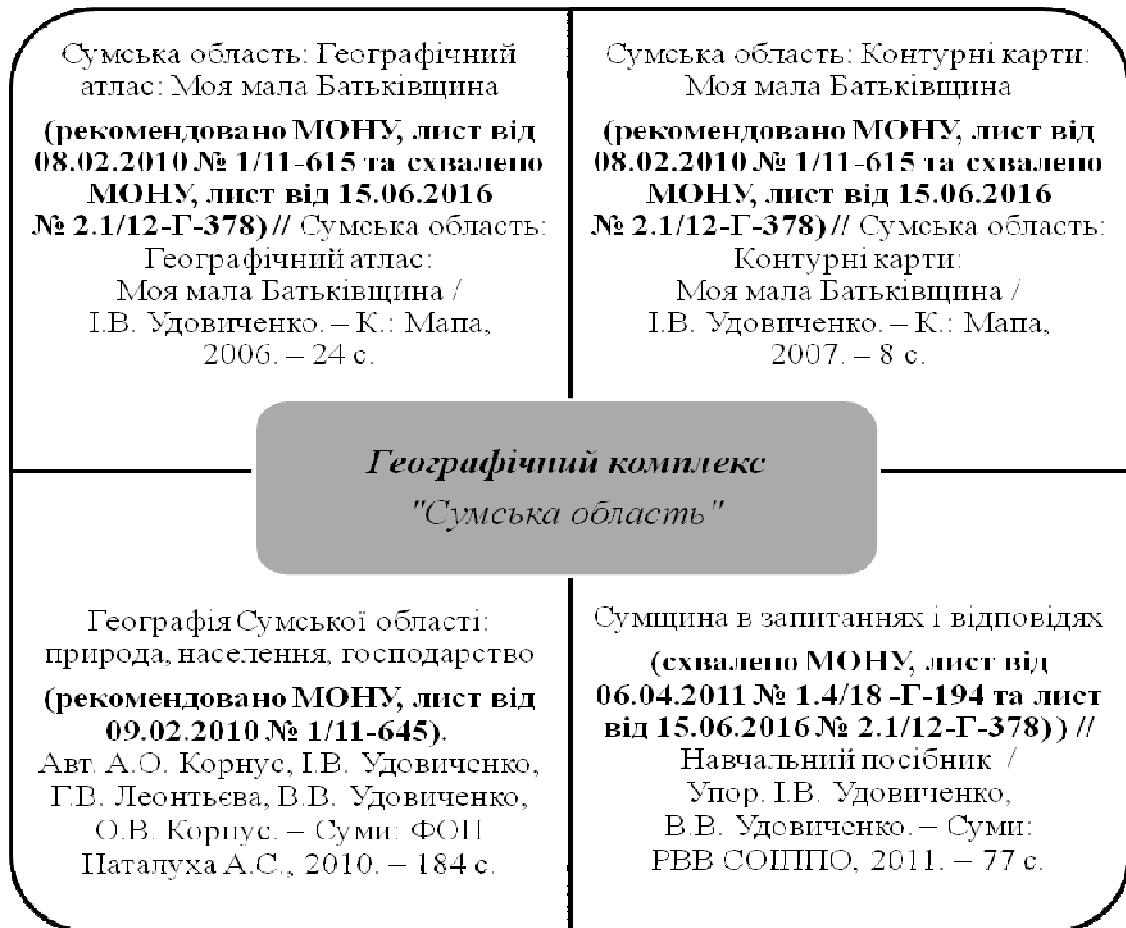


Рис. 1. Регіональний географічний комплекс «Сумська область»

Це засіб географічного краєзнавства, який складається з:

географічного атласу «Сумська область: Моя мала Батьківщина»;

контурних карт «Сумська область: Моя мала Батьківщина»;

навчального посібника для вчителя «Географія Сумської області: природа, населення, господарство»;

навчального посібника для учнів «Сумщина в запитаннях і відповідях» [7]. Сучасне нормативно-правове забезпечення галузі освіти дозволяє, використовуючи творчий підхід, учителям розробляти нові, модернізувати існуючі навчально-методичні комплекси, або окремі їхні складові, що в цілому сприяє створенню навчально-методичного забезпечення, максимально адаптованого до потреб учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що, формуванню системних географічних знань і компетентностей сприяє така організація навчально-виховного процесу в школі, яка спрямована на задоволення потреб основних споживачів освітніх послуг у школі – учнів.

З метою якісної організації навчально-виховного процесу, доцільним є добір складових та використання такого навчально-виховного комплексу, усі складові якого працюють на мету –

підвищення рівня організації компетентісно зорієнтованого навчально-виховного процесу, особливо в старшій школі.

З огляду на зазначене вище, перспективами подальших розвідок за означеним напрямом є дослідження теоретико-методичних основ навчання учнів старшої школи.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Макаров А. В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособ. / А. В. Макаров, З. П. Трофимова, В. С. Вязовкин, Ю. Ю. Гафарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 152 с.
3. Назарова Т. С. Стратегия развития учебной книги / Т. С. Назарова, Ю. П. Господарик // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 10-19.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» від 27.06.2008 № 588 // Вища школа. – 2008. – № 8. – С. 103-113.
5. Пичугина Г. В. Образовательная область «Технология»: каким быть учебнику / Г. В. Пичугина // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44-51.
6. Стадник О. Г. Навчально-методичний комплект з географії та його місце в навчально-методичному забезпеченні шкільного предмета // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. – Запоріжжя: Класич. приват. ун-т. – 2013. – Вип. 31. – С. 505-509.
7. Удовиченко І. В. Географічний комплекс – засіб навчання географічному краєзнавству / І. В. Удовиченко // Краєзнавство: науково-методичний та практичний аспекти. – Суми: РВВ СОІППО, 2011. – С. 124-127.
8. Шука Г. П. Навчально-методичне забезпечення процесу підготовки фахівців з туризму Г. П. Шука // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2011. – № 14. – С. 131-137.

Стаття надійшла до редакції 14.07.2017 р.

#### UDOVYCHENKO I.

Sumy in-service teacher training institute, Ukraine

#### THE IMPORTANCE OF TEACHING AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF FORMING A SYSTEM OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE AND COMPETENCIES OF SCHOOLCHILDREN

The article reveals the specific features of the educational process organization in the school in the context of the use of a modern set of educational and methodological support for geography. Various approaches to the definition «educational-methodical complex», «textbook», «manual» are shown.

The theoretical and methodological foundations of the effective training of senior school graduates with the means of teaching and methodical support in the context of the competence approach to the educational process organization in geography are analyzed.

It is concluded that, in order to increase the effectiveness of the educational process, in the context of the importance of educational and methodological support for the subject, it is expedient to unite the learning tools into blocks: object-spatial, informative, visual-virtual, expert-diagnostic, correctional existing teaching and methodological complexes, or some of their components, which in general contributes to the creation of educational and methodological support, maximally adapted to the student.

The example of the developed regional geographical complex «Sumy region» is shown, which consists of: a geographical atlas «Sumy region: My small Motherland», contour maps «Sumy region: My small Motherland», a textbook for the teacher «Geography of Sumy Region: Nature, Population, Economy», a textbook for students «Sumy in Questions and Answers».

The results of the research lead to the conclusion that the formation of systematic geographical knowledge and competencies of students is facilitated by the organization of the educational process, which is aimed to meet the educational needs of schoolchildren, and outline the prospects for further research of the theoretical and methodological foundations for the education of senior school students.

**Keywords:** *educational-methodical support, educational-methodical complex, textbook, manual, geographical knowledge, competence, competence approach, senior school students.*

УДК 373.29:376-056.264:81'276.3-053.4

**АННА ЯКОВЕНКО**

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ

## **КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКОЛИ**

У статті розглядається формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до школи за запропонованою логопедичною корекційно-розвивальною програмою. Проведений аналіз результатів корекційної програми у 152 дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення показав її ефективність у формуванні кожного з компоненту мовленнєвої готовності.

***Ключові слова:** корекція, мовленнєва готовність, базовий інтелектуально-особистісний компонент, семіотичний компонент, регуляційний компонент, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, загальне недорозвинення мовлення.*

**Постановка проблеми.** Системний підхід щодо проведення корекційно-логопедичної роботи з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку до школи залежно від визначених порушень її компонентів. Ці показники можуть бути покращені за умови узгодженого функціонування всіх елементів запропонованої програми.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Готовність дитини до школи в більшій мірі визначається її мовленнєвою готовністю, яка є багатокомпонентною та функціонально єдиною системою. Кількість дітей, які мають труднощі в навчанні у школі, збільшується і частково це пов'язано із станом їх мовленнєвої готовності. [1,2,6]. В цьому аспекті важливим є прийняття низки законів щодо навчання дітей із особливими потребами, а саме: лист МОН «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах», 2015; наказ МОН «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі», 2015; наказ МОН «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», 2017. Ці заходи обумовлюють необхідність приділення особливої уваги корекційній логопедичній роботі з формування мовленнєвої готовності у дітей із порушеннями мовлення [9]. Аналіз понад 15 існуючих корекційних програм [10] з розвитку мовлення для дітей з мовленнєвими порушеннями та особливими потребами, що мовленнєва готовність не виділена як поняття та як окремий розділ в структурі готовності дитини до навчання у школі.

**Мета** статті – науково-практичне обґрунтування запропонованої логопедичної корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування мовленнєвої готовності, на основі виявлених змін її компонентів у дітей із порушенням та нормальним мовленнєвим розвитком.

**Виклад основного матеріалу.** В попередніх дослідженнях нами встановлено стан сформованості компонентів мовленнєвої готовності і її структурних одиниць у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (НМР), фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) та загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) [7]. На основі отриманих даних визначені необхідні та індивідуальні напрямки корекційної роботи. Запропонована корекційно-розвивальна програма з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку, яка включає блоки загальнообов'язкових розвивальних, корекційних завдань [4]. Для виконання їх використовуються комп'ютерні ігри, інноваційні логопедичні технології.

Результати корекційно-логопедичної роботи з формування мовленнєвої готовності у 152 осіб з НМР, ФФНМ та дітей з ЗНМ оцінювалися за бальною системою розробленого діагностичного тесту [5]. Останній визначав стан сформованості трьох компонентів мовленнєвої готовності: базового інтелектуально-особистісного, семіотичного та регуляційного за запропонованими показниками. Обробка результатів включала в себе якісний та кількісний аналіз даних за допомогою методів математичної статистики (критерій  $\chi^2$  Пірсона) [8].

Підсумовуючи результати корекційної роботи з базовим інтелектуально-особистісним компонентом мовленнєвої готовності серед 152 досліджених дітей визначено, що достовірно покращили його 44 (28,9%) дитини (табл.1).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика результатів корекційно-розвивальної роботи базового інтелектуально-особистісного компоненту у дітей із НМР, ФФНМ та ЗНМ**

Компоненти	Рівні	Мовленнєва вада					
		НМР (50 д)		ФФНМ (52 д)		ЗНМ (50 д)	
		до кор. роботи	після кор. роботи	до кор. роботи	після кор. роботи	до кор. роботи	після кор. роботи
Базовий інтелектуально-особистісний компонент	В	35 (70%)	50 (100%)	27 (52,2%)	35 (67,4%)	0	0
	С	15 (30%)	0	15 (28,8%)	17 (32,6%)	21 (42%)	32 (64%)
	Н	0	0	10 (19,1%)	0	29 (58%)	18 (36%)

Серед них 23 (52,3%) дитини, які входили до груп із НМР та ФФНМ, змінили свій рівень з середнього на високий. При цьому в групі із НМР не лишилося дітей із середнім рівнем, всі 100% вийшли на високий. В групі із ФФНМ збільшилася кількість дітей із високим рівнем на 15,2% та не стало жодної дитини із низьким рівнем цього компоненту. В групі із ЗНМ в 1,5 разів стало більше дітей із середнім рівнем та в 1,6 разів зменшилося їх з низьким рівнем вмінь. Із 39 (25,6%) дітей цієї групи, які мали низький рівень вмінь, 21 (53,8%) після навчання змогли виконати тести на середньому рівні. Під час роботи з завданнями базового інтелектуально-особистісного компоненту встановлено, що найскладнішими для дітей були вправи на формування слухомовленнєвої пам'яті та пізнавальної активності. Для дітей із НМР труднощі виникали тільки у відтворенні прослуханої аудіоказки. Так, малюкам із НМР складно було запам'ятати всю казку та підібрати слова і граматично правильно оформити речення при переказі. Збільшивши кількість прослуховування та переказів різних аудіоказок, збагатився словниковий запас дитини, чим покращився процес переказу. Діти із ФФНМ запам'ятовували та відтворювали казку з утрудненням, за допомогою уточнюючих запитань здійснювали переказ. Для покращення результатів слухомовленнєвої пам'яті в групі дітей із ЗНМ прослуховування казки здійснювалося по частинам та декілька разів з обов'язковою перервою. Щодо відтворення прослуханого тексту, то складність роботи з ними полягала в необхідності проведення попередньої уточнюючої роботи разом із логопедом (запитання, речення-ствердження, виділення головних героїв, граматично-правильні заготовки речень). Покращити результати в слухомовленнєвій пам'яті у дітей із ЗНМ вдалося завдяки дозуванню часу прослуховування, підготовчій роботі та використанню вакуумних навушників.

Вправи на розвиток пізнавальної активності для всіх дітей виявилися складними, бо для виконання їх необхідно поєднання комплексу мисленнєвих процесів (аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та інш.). Діти із НМР розуміли стратегію виконання всіх ігор на пізнавальну активність під час виконання загальнообов'язкових вправ. З ними ми проводили розвивальну роботу щодо удосконалення мисленнєвих процесів. Після такої корекції пізнавальної активності нам вдалося вивести майже всіх дітей із НМР на високий рівень вмінь – 48 (96%). Для дітей із ФФНМ та ЗНМ вправи на пізнавальну активність виявилися складними саме в розумінні поставленої задачі. Тому додатково проводилася інструкція для цих груп дітей. Для дітей із ФФНМ ми використовували такі самі завдання як і для дітей із НМР з різницею в тому, що всі вправи супроводжувалися додатковою поетапною інструкцією та поясненням кожної дії. Дітям із ЗНМ, для того щоб сформувані пізнавальну активність, були розроблені спрощені варіанти всіх ігор. Крім того, всі комп'ютерні ігри, додатково супроводжувалися настільними, що давало змогу покращити розуміння суті запропонованого завдання. Найрезультативнішими для всіх груп дітей були ігри на формування вербалізації просторових уявлень. Так, використовуючи запроповану комплексну програму, високого рівня засвоєння вдалося досягти у 90% дітей із НМР та 80,2% у дітей із ФФНМ на імпресивному та експресивному рівнях. Навіть, три дитини із групи ЗНМ перейшли на високий рівень розвитку вербалізації просторових уявлень. 36 (72%) дітей цієї групи показали середній рівень, всі

інші – низький. Такі результати були отримані завдяки вдалому поєднанню комп'ютерних та варіативністю дидактичних ігор (малюнки-прийменники, блок-схеми, малюнкові речення з прийменниками).

Семіотичний компонент мовленнєвої готовності покращило 35 (23%) дітей із всіх досліджених з перевагою високого рівня - 25 (71,4%) осіб (табл. 2).

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика результатів корекційно-розвивальної роботи семіотичного компоненту у дітей із НМР, ФФНМ та ЗНМ**

Компоненти	Рівні	Мовленнєва вада					
		НМР (50 д)		ФФНМ (52 д)		ЗНМ (50 д)	
		до кор. роботи	після кор. роботи	до кор. роботи	після кор. роботи	до кор. роботи	після кор. роботи
Семіотичний компонент	В	35 (70%)	45 (90%)	20 (38,5%)	35 (67,4%)	0	0
	С	15 (30%)	5 (10%)	32 (61,5%)	17 (32,6%)	32 (64%)	42 (84%)
	Н	0	0	0	0	18 (36%)	8 (16%)

Після навчання 80 дітей із груп НМР та ФФНМ мали семіотичний компонент на високому рівні проти 65 до корекції. Жодна дитина із ЗНМ не змогла піднятися до високого рівня виконання тестів семіотичного компонента. Змінилося співвідношення дітей на середньому рівні вмінь. Їх зменшилося в 3 рази та в 1,9 разів відповідно в групах НМР та ФФНМ. В групі ЗНМ навпаки, кількість їх збільшилася, за рахунок зменшення дітей в 2,25 разів з низьким рівнем вмінь. Дітям із НМР під час виконання всіх вправ семіотичного рівня відмічалися труднощі у виконанні ігор на розвиток граматики та лексики, тому ми проводили загально розвиваючу роботи із зазначеними структурними одиницями. У 18 (36%) дітей спостерігалися проблеми у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій. Запропоновані дидактичні ігри «Дідусь Агу» та «Склади правильно речення» допомогли дітям подолати ці проблеми. Додатково були запропоновані комп'ютерні ігри для закріплення розуміння логіко-граматичних конструкцій. Корекційну роботу над звуковимовою в цій групі ми не проводили. Для дітей із ФФНМ в меншій мірі, та ЗНМ в більшій мірі важкими були всі завдання цього компоненту, що пояснювалося мовленнєвими порушеннями. Але слід відмітити, що комплексне та паралельне використання комп'ютерних, настільних, дидактичних ігор полегшувало виконання завдань.

Досить важкими були блоки завдань на формування фонематичних процесів та граматики. Завдяки проведеним спочатку загальнообов'язкових вправ ці діти зрозуміли принцип та методику виконання корекційно-розвивальних вправ. Значно полегшило корекційну роботу над формуванням фонематичних процесів використання Whisper Phone Element та Toobaloo. Він створює ефект «вакуумних навушників», що допомагає дитині сконцентруватися на власному мовленні та контролювати його. У роботі із звуковимовою діти ФФНМ та ЗНМ, важко розуміли артикуляційні пози язика, мали недостатньо розвинуті кінестетичні відчуття рухів язика та утруднення відкривання рота. Для подолання цих проблем використовували інноваційні логопедичні технології. Роботу над постановкою групи свистячих звуків полегшив пристрій «Ліп-блок», шиплячих – пристрій для підняття язика вгору. Постановку сонорних звуків прискорив запропонований нами роторозширювач [3]. Завдяки використанню новітніх логопедичних технологій при постановці звуків нам вдалося виправити порушення звуковимови у всіх дітей в групі ФФНМ. Щодо групи дітей із ЗНМ, то 10 (20%) дітей з низького рівня піднялися до середнього рівня вмінь, 5 (10%) малюків повністю подолали порушення звуковимови.

Отримані результати щод регуляційного компоненту до та після корекційної роботи свідчать, що 43 (28,3%) дитини перейшли за показниками цього компоненту мовленнєвої готовності на вищий рівень (табл.3). Серед них 13 (30,2%) дітей із середнім рівнем стали виконувати ці тести на високому рівні ( $\chi^2 = 68,8$  при  $p < 0,01$ ). В двох групах із НМР та ФФНМ вдалося повністю, а це 24 (55,8%) особи, ліквідувати низький рівень. В групі із ЗНМ зменшити цю кількість на 6 (13,9%) дітей. Звертає на себе увагу той факт, що з групи ЗНМ лише 6 дітей змогли досягти покращення показників порівняно із першими двома групами, де кількість їх становить 37 (86%) осіб. Статистично достовірно ( $\chi^2 = 38,3$  при  $p < 0,01$ )

збільшилась кількість дітей із середнім рівнем вмінь після проведення корекційної логопедичної роботи 90 проти 74 до навчання.

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика результатів корекційно-розвивальної роботи регуляційного компоненту у дітей із НМР, ФФНМ та ЗНМ**

Компоненти	Рівні	Мовленнєва вада					
		НМР (50 д)		ФФНМ (52 д)		ЗНМ (50 д)	
		до кор. роботи	після кор. роботи	до кор. роботи	після кор. роботи	до кор. роботи	після кор. роботи
Регуляційний компонент	В	29 (58%)	38 (76%)	7 (13,5%)	12 (23,2%)	0	0
	С	16 (32%)	12 (24%)	26 (50%)	40 (76,8%)	32 (64%)	38 (76%)
	Н	5 (10%)	0	19 (36,5)	0	18 (36%)	12 (24%)

Застосування спочатку загальнообов'язкових вправ регуляційного компоненту спрощувало подальшу роботу в цьому напрямку. Для дітей із НМР найскладнішими виявилися завдання «Чарівники» та «Слово без звуку». Метою цих завдань було поєднання процесів самоконтролю, мовленнєвої саморегуляції, мисленнєвих операцій (аналіз, порівняння, абстрагування та інш.) та загальної моторики. Дітям було важко зорієнтуватися з першого разу у смислі виконання завдань та поєднати всі вищеперераховані процеси воедино. Для розуміння смислу виконання дітям із НМР знадобилася варіативність розроблених всіх вправ. Найцікавішим для дітей із НМР було поєднання дидактичної та комп'ютерної гри Танграми та використання ЛЕГО технологій в корекційній роботі. Щодо дітей із ФФНМ, то одним із найважчих завдань було саме Танграми. Подолати цю проблему вдалося завдяки включенню спочатку ігор в загальнообов'язкові вправи. В корекційному блоці комп'ютерні ігри танграми дозволили сформулювати нам процеси мовленнєвої готовності – самоконтроль та мовленнєву саморегуляцію. Також складними для дітей із ФФНМ виявилися завдання на відтворення половини та цілого малюнка, мозаїка і вправ на поєднання декількох процесів одночасно («Сховай букву від буквоїжачків», «Збережи слово у секреті», «Чарівники», «Слово без звуку»). Корекційна робота в групі із ЗНМ виявилася найскладнішою, що обумовлено системністю порушення мовлення та всіх структурних компонентів мовленнєвої готовності. Для дітей із ЗНМ важливим було навчитися розуміти смисл запропонованого завдання, робити за зразком всі ігри (танграми, ЛЕГО, мозаїка, намисто, піраміда, комп'ютерні ігри). Завдання, які потребували поєднання декількох процесів одночасно (двох процесів – мовлення та моторика, мовлення та мислення, мислення та моторика) для цієї групи були у спрощеному варіанті. Таким чином, формувалися поступово мовленнєва саморегуляція та самоконтроль.

Резюмуючи дані щодо компонентів мовленнєвої готовності після проведеної корекційної роботи, слід відмітити, що загалом покращили свої вміння 122 дитини. Серед них 87 (71,3%) дітей піднялися на вищий рівень вмінь за показниками базового інтелектуально-особистісного та регуляційного компонентів. Діти з груп НМР та ФФНМ досягали вищих показників в 4 рази частіше ніж в групі ЗНМ. Всі діти НМР та ФФНМ, які мали низький рівень вмінь, змогли оволодіти ними на середньому. 30 (19,7%) дітей з групи ЗНМ не змогли перейти з низького рівня вмінь на середній за двома компонентами. Жодна дитина з цієї групи не досягла високого рівня після навчання. Але 17 дітей з них додатково стали виконувати їх на середньому рівні.

35 (28,7%) дітей із всіх досліджених змінили свій рівень вмінь семіотичного компоненту. Найкращих показників досягали також діти із груп НМР та ФФНМ. 25 (71,4%) з них стали виконувати тести семіотичного компоненту на високому рівні. 10 (55,5%) дітей ЗНМ з низького рівня змогли покращити свій рівень до середнього. Порівнюючи результативність навчання за компонентами, встановлено, що вона найбільша при корекційній роботі з базовим інтелектуально-особистісним та регуляційним компонентами. Найвища ефективність навчання відмічена в групах НМР та ФФНМ з перевагою досягнень високого рівня. В групі ЗНМ найбільша кількість дітей змогла досягти середнього рівня вмінь і в 2,3 рази зменшилася кількість дітей із низьким рівнем: 28 проти 65.

Таким чином, мовленнєва готовність за трьома компонентами покращена у 46 (30,2%) дітей всіх груп. Так, після застосування корекційно-розвивальної роботи всі діти із НМР вийшли на високий рівень її розвитку. Діти із ФФНМ показали середній та високий рівні – 24 (46,3%) та 28 (53,7%) відповідно. Жодна дитина із ЗНМ не перейшла на високий рівень. Це свідчить про важкість мовленнєвого дефекту та про багатокомпонентність мовленнєвої готовності. 9 малюків ЗНМ перейшли з низького на середній рівень. Всі інші удосконалили свої навички в кожному із компонентів.

Верифікація запропонованої програми у дітей із НМР, ФФНМ та ЗНМ довела, що використання комплексного підходу до формування мовленнєвої готовності з урахуванням комп'ютерних ігор, інноваційних технологій та варіативність дидактичних ігор дає можливість покращити рівні розвитку основних її компонентів, підготувати дитину старшого дошкільного віку до інклюзії в загальноосвітній шкільний простір.

### Список використаних джерел

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Москва.: Издательство «Ось - 89», 1999. – 224 с.
2. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) монографія / В. Тарасун; Ін-т спец. педагогіки АПН України. — Київ: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2008. — 299 с. — Бібліогр.: с. 293-298. — ISBN 966-8126-42-4. — укр.
3. Патент України на корисну модель № u201409490, 29.08.2014. Спосіб механотерапії у дітей// Патент України на корисну модель № 96581. 2015. Бюл. №3/ Харьков Л.В., Яковенко Л.М., Конопляста С.Ю., Яковенко А.О. [та інш.]
4. Свідоцтво про право власності на твір № 73887, 20.09.17. Проект корекційної програми мовленнєвої готовності дітей із порушенням мовлення різної нозології/ Яковенко А.О.
5. Свідоцтво про право власності на твір № 73890, 20.09.17. Діагностична карта мовленнєвої готовності дитини старшого дошкільного віку до вступу в школу/ Яковенко А.О.
6. Шеремет М.К. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ [Електронний ресурс] / М. К. Шеремет, Ю. В. Коломієць // Актуальні питання корекційної освіти. - 2012. - Вип. 3. - С. 384-393. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2012\\_3\\_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_48).
7. Яковенко А.О. Стан сформованості семіотичної підсистеми як складової частини мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі/ Анна Олександрівна Яковенко.// Науковий часопис. - 2016. - №32
8. <http://matstats.ru/znak.html>] [<http://matstats.ru/pirs.html>]
9. <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/me.html>
10. <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html>

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

#### YAKOVENKO A.

Speech –therapist child's clinical hospital № 7, Kiev , NPU named M.P. Dragomanov, Ukraine

#### **CORRECTIVE-LOGOPEDICAL PROGRAM FOR FORMING THE RELIABLE READINESS OF CHILDREN OF SENIOR PRIMARY AGE TO THE SCHOOL**

Article discusses the formation of speech readiness of children of senior preschool age with speech disorders to school by the proposed speech correction and development program. The latter consists of three parts, which correspond to structural components of the speech readiness. Includes blocks of compulsory educational, rehabilitative and high complexity tasks. The program is built on the use of computer games, an innovative speech therapy technology. The analysis of the results of the proposed correctional program at the 152 children with normal speech development (NSD), phonetic and phonemic underdevelopment of speech (PPUS) and General speech underdevelopment (GSU). Results of remedial work with basic intellectually-personal readiness component of the speech showed that significantly improve this component as a whole are 44 (28,9%) of the child from all groups of study. Among these, 23 (52.3 percent) of the child that were in the group with NSD and PPUS, changed the level from medium to high. The semiotic component of voice ready improved in 35 (23%) children of

all investigated with the advantage of high-level - 25 (71,4%) children. After training, 80 children from the groups of NSD and PPUS had a semiotic component at a high level against 65 before the correction. No child with GSU could not rise to a high level test execution semiotic component, which is associated with the severity of the speech defect. The results of the regulatory component before and after the remedial work indicate that 43 (28,3%) child has moved to a higher level. Summarizing the data components of speech readiness conducted after remedial work, it should be noted that, in General, have improved their skills 122 of the child. Among them, 87 (71,3%) of the children rose to the highest level of skills in the indicators underlying the intellectual-personal and regulation components. Children of the groups of NSD and PPUS reached the highest results in 4 times more often than in the group of the GSU. All children NSD and PPUS who had low skills were able to capture them on average. 35 (28,7%) of all children had changed their level of skill semiotic component. The best performance was achieved by children from the groups of NSD and PPUS. Thus, speech readiness for the three components improved in 46 (30,2%) children of all groups. The findings suggest that speech therapy, we offer remedial and developmental program is effective and individually determined for the formation of speech readiness of children of senior preschool age.

**Keywords:** *correction, speech readiness, base intellectually-personality component, semiotic component, regulation component, phonetic phonemic underdevelopment of speech, children with General speech underdevelopment.*



## НАШІ АВТОРИ

**Асєєва Ірина Володимирівна**, здобувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

**Асламова Марина Володимирівна**, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Бардінов Олексій Васильович**, здобувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Бардінова Анастасія Олексіївна**, головний спеціаліст з питань забезпечення діяльності урядового уповноваженого у справах Європейського Суду з прав людини Головного територіального управління юстиції у Полтавській області

**Бех Іван Дмитрович**, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України, м. Київ

**Беляєва Наталія Вячеславівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Білик Олександр Вікторович**, викладач електротехнічних дисциплін Коледжу Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського

**Блажко Олег Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Боловацька Юлія Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Будяньський Дмитро Васильович**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

**Бхіндер Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, здобувач Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

**Ворона Петро Васильович**, доктор наук з державного управління, доцент, завідувач кафедри публічного управління та адміністрування Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України, депутат Полтавської обласної ради

**Гнатів Зоряна Ярославівна**, кандидат філософських наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Год Борис Васильович**, доктор педагогічних, кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри всевітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужений працівник освіти України

**Год Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Гончарова Євгенія Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

**Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Гриценко Лариса Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, член Міжнародної макарєнківської асоціації

**Денисовець Тамара Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Долінська Людмила Василівна**, викладач, завідувач навчально-методичної лабораторії Одеського коледжу комп'ютерних технологій Одеського державного екологічного університету

**Дорошенко Світлана Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

**Дружченко Тетяна Петрівна**, старший викладач кафедри сучасних європейських мов Університету державної фіскальної служби України, м. Ірпінь

**Дяченко-Богун Марина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Жамардій Валерій Олександрович**, кандидат педагогічних наук, викладач Вищого державного навчального закладу України "Українська медична стоматологічна академія"

**Жданова-Неділько Олена Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Зайцева Юлія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

**Запорожець Оксана Олександрівна**, аспірант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Ічанська Наталія Василівна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

**Іщенко Володимир Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Казачінер Олена Семенівна**, кандидат педагогічних наук, старший КВНЗ „Харківська академія неперервної освіти”

**Каричковський Василь Дмитрович**, кандидат економічних наук, доцент Інституту екології економіки і права, м. Київ

**Кобець Валентин Миколайович**, старший викладач кафедри менеджменту зовнішньоекономічної діяльності та фінансів, здобувач кафедри педагогіки та психології ім. І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

**Кращенко Юрій Петрович**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Купріян Катерина Василівна**, аспірант кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Лебідь Ольга Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

**Лисенко Алла Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

**Ломан Сергій Леонідович**, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

**Макаренко Володимир Іванович**, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Макаренко Катерина Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Макаренко Олександр Володимирович**, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Малишевська Ірина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Мільто Людмила Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Мірошниченко Віталій Григорович**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Полтавського інституту бізнесу ПВНЗ МНТУ

**Мокляк Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Момот Олена Олегівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Мороховець Галина Юріївна**, кандидат педагогічних наук, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Наливайко Людмила Геннадіївна**, старший викладач Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

**Новік Сергій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Окольніча Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**Онїко Валентина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Орлова Лариса Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Панасенко Ірина Григорівна**, соціальний педагог НВК № 17 м. Новомосковська, магістрант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Пенов Вадим Васильович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

**Прокопенко Леся Віталіївна**, викладач аграрно-економічного коледжу Полтавської державної аграрної академії

**Проценко Ірина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Рендюк Сергій Петрович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

**Сайбеков Максим Геннадійович**, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

**Сас Наталія Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

**Ставицька Ірина Василівна**, викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Стеценко Сергій Анатолійович**, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Тараненко Ірина Вадимівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

**Тевікова Ольга Валентинівна**, кандидат історичних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

**Ткаченко Андрій Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Удовиченко Ірина Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та методичної роботи Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Яковенко Анна Олександрівна**, логопед дитячої клінічної лікарні № 7 Печерського району м. Київ, здобувач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

## ЗМІСТ

Асєєва І.	Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей	5
Асламова М.	Аксіологічні аспекти виховання морально-етичних якостей майбутнього лікаря	11
Бардінов О. Бардінова А.	Змістова характеристика ключових понять, які застосовуються по відношенню до внутрішньо переміщених осіб	16
Бех І	Виховний проєкт А. Макаренка в контексті сучасної гуманістичної парадигми	20
Беляєва Н. Боловацька Ю.	Адаптація студентів-переселенців до університетського середовища засобами виховної діяльності	23
Білик О.	Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків	27
Блажко О.	Спецкурс «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи» як складова професійної підготовки майбутнього вчителя хімії	32
Будянський Д.	Риторична культура академіка Івана Андрійовича Зязюна	37
Бхіндер Н.	Британський вплив на професійну підготовку прикордонників у республіці Індія	42
Ворона П.	Методологічні особливості управління інноваційними проєктами у змісті підготовки менеджера з управління інноваційною діяльністю	48
Гнатів З.	Роль музичної освіти в розвитку лідерського потенціалу суспільства	54
Год Б. Год Н.	Велична постать європейської педагогіки: іспанський наставник і гуманіст Х.Л. Вівес (1492-1540 роки)	57
Гончарова Є.	Організація процесу навчання іноземної мови на диференційній основі у вищих навчальних закладах	62
Гриньова М. Купріян К.	Зелений туризм як пріоритетний напрям розвитку паркових територій Полтавщини: методика соціального проєкту	67
Гриценко Л.	Роль раціонально-теоретичного і емоційно образного підходів у становленні педагогіки А.С. Макаренка	71
Денисовець Т.	Соціальна занедбаність дитини як педагогічна проблема	80
Долінська Л.	Підготовка випускників інженерного напрямку освіти до здійснення педагогічної діяльності	84

Дорошенко С. Лисенко А. Тєвікова О. Дружченко Т.	Особливості формування термінологічної компетенції студентів-документознавців	88
	Методичні рекомендації щодо навчання студентів спеціальності «право» англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу	92
Дяченко-Богун М.	Практичні аспекти методики формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності	98
Жамардїй В.	Проектування процесу застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів	102
Зайцева Ю. Ломан С.	Фізкультурно-спортивна робота у змісті професійної діяльності учителя фізичної культури	107
Запорожець О.	Сучасне телебачення у системі просвіти батьків	111
Ічанська Н. Наливайко Л. Іщенко В.	Викладання математики іноземним студентам технічних спеціальностей	116
	Розвиток професійного іміджу молодого педагога на основі самоменеджменту	120
Казачінер О.	Методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти	124
Каричковський В.	Особливості працевлаштування випускників аграрних вишів у Російській Федерації	129
Кобець В.	Джерела навчання у процесі формування готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності	134
Кращенко Ю. Овчинникова Ю.	Проектування системи адаптації студентів-переселенців до університетського середовища	139
Лебідь О.	Студентоцентрикований підхід до формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури	144
Макаренко В.	Освоєння досвіду творчої діяльності за фахом майбутніми лікарями в процесі природничо-наукової підготовки	149
Макаренко К.	Урок фізики в системі особистісно орієнтованого навчання	153
Малишевська І.	Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти	158
Мільто Л.	Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності	162
Мірошниченко В.	Християнське виховання раннього чернецтва у вітчизняній релігійно-педагогічній спадщині (XI-XVIII ст.)	167

Мокляк В.	Міжнародно-правове регулювання академічних свобод як сутнісної характеристики автономії вищого навчального закладу	172
Момот О.	Виховання особистості майбутнього вчителя засобами олімпізму	178
Мороховець Г. Макаренко О. Стеценко С. Новік С.	Формування професійної компетентності майбутнього лікаря як педагогічна проблема	183
Окольнича Т.	Формування соціальних пріоритетів підлітка в процесі занять спортом	189
Онопко В. Орлова Л.	Особливості соціалізації та формування моральності дітей у родинній обрядовості східних слов'ян	193
Оніпко В. Орлова Л.	Біоетика як невід'ємна складова процесу фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін	197
Панасенко І.	Інноваційна діяльність соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу	201
Пєнов В.	Розвиток валеологічної освіти в навчальних закладах півдня України (кінець ХІХ – 1917 р.)	205
Прокопенко Л.	Застосування інтерактивних технологій та створення особистісно зорієнтованих ситуацій на заняттях із української мови для студентів коледжу	209
Проценко І.	Основи моніторингу якості педагогічної освіти магістрів вищого навчального закладу в контексті євоінтеграційних процесів	213
Рєндюк С.	Дидактичні умови управління пізнавальною діяльністю студентів	219
Сайбеков М.	Методичні зади «Етимологій» Ісидора Севільського	224
Сас Н.	Індивідуальний освітній маршрут як форма педагогічного супроводу студентів – внутрішньо переміщених осіб у нових умовах життя та навчання	229
Ставицька І.	Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа	234
Тараненко І.	Змістова характеристика поняття «важкі підлітки»	238
Ткаченко А. Жданова-Неділько О. Удовиченко І.	Специфіка соціалізації студентів-переселенців у навчальному колективі	243
Удовиченко І.	Значення навчально-методичного забезпечення у процесі формування системи географічних знань і компетентностей школярів	246
Яковенко А.	Корекційно-логопедична програма з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку	251

**C O N T E N T S**

Asieieva I.	Modern requirements for vocational training future bachelors of machine-building specialties	5
Aslamova M.	Acciological aspects of improving moral-ethical qualities of the future doctor	11
Bardinov A. Bardinova A. Beh I.	A brief characterization of key concepts that apply to internally displaced persons Executive A. Makarenko`s project in the context of the modern humanistic paradigmthe	16 20
Belyaeva N. Bolovatska Y.	The internally migrant students` adaptation to the environment of university by means of training activities	23
Bilyk O.	Model of self-educational competence formation of the future technicians electricians	27
Blazhko O.	A special course «methods of organization of the pre-profile training in chemistry of secondary school students» as a component of the professional training of a future teacher of chemistry	32
Budianskyi D.	Academician Ivan Andriyovych Zyazyun`s rhetorical culture	37
Bhinder N.	British impact upon professional training of border guards in the republic of India	42
Vorona P.	Methodological features of management innovative projects are in maintenance of preparation of manager from a management innovative activity	48
Hnativ Z.	A role of musical-esthetic education is in development of leader potential of society	54
Hod B. Hod N.	The great figure of european pedagogy: spanish mentor and humanist h. L. Vives (1492-1540 years)	57
Honcharova Ye.	Organization of the differentiation-based foreign language learning process at higher educational institutions	62
Grineva M. Kupriyan K.	Green tourism as a priority to development of parking territories of poltavshiny: metody of social project	67
Grytsenko L.	The role of rational-theoretical and emotional approach	71
Denisovets T.	Social neglect of a child as a pedagogical problem	80
Dolinska L.	Pedagogical training of specialists of the technical profile to carrying out study	84
Doroshenko S. Lysenko A. Tievikova O.	Peculiarities of formation of terminological competence among students-document specialists	88

Druzhchenko T.	Teaching law students of english oral monologic speech on the principles of differentiated approach	92
Dyachenko-Bohun M.	Practical aspects method of forming readiness of future biology teacher to implement health-saving technology in professional activity	98
Zhamardiy V.	Design of the application process fitness technology for students of physical education	102
Zaitseva Y. Loman S.	Physical culture and sports work as a part of the run professional activity of a teacher of physical culture	107
Zaporozhets O.	Modern television in system of parental education	111
Ichanska N. Nalivaiko L. Ischenko V.	Mathematics teaching foreign students technical specialties Development of professional image of young teacher on the basis of self-management	116 120
Kazachiner O.	Methodological approaches to researching the problem of philology teachers' inclusive competence development in the system of postgraduate education	124
Karychkovskiy V.	The problems of higher agrarian education in the post-soviet states	129
Kobets V.	Sources of learning in the process of forming a readiness of future managers to professional activity	134
Krashenko Yu. Ovchynnikova Yu.	The adaptation of internally displaced people students to university environment by means of students' self-government	139
Lebed O.	Student-centered approach to forming the future of the future head of a general educational institution in the master's conditions	144
Makarenko V.	mastering the experience of creative activity by specialty of future doctors in the process of natural-science training	149
Makarenko K.	Lesson of physics in the system of personalized learned education	153
Malyshevska I.	Providing of preparation of pedagogical specialists to the work in the conditions of inklusive education	158
Milto L.	Philosophical and methodological approaches to research the development of ideas of pedagogical skill	162
Miroshnichenko V.	Christian education of the early-day monkhood in the domestic religious pedagogical heritage (XI-XVIII centuries)	167
Mokliak V.	International legal regulation of academic freedoms as an essential characteristic of the autonomy of a higher educational establishment	172
Momot O.	Education of personality of future teacher by means of olympism	178
Morokhovets H. Makarenko A. Stetsenko S.	Formation of the professional competence of the future doctor as a pedagogical problem	183



Novik S.	The formation of the teenager`s social priorities while doing sport	189
Okolnycha T.	Features of socialization and formation of morality of children in relatives of eastern slavs	193
Onipko V. Orlova L.	Bioethics as an integral component of the process of professional preparation of future teachers of natural disciplines	197
Panasenko I.	Innovative activity of a social pedagogue in a general educational institution	201
Pienov V.	Development of valelological education in educational institutions of the south of ukraine (end of the XIX - 1917)	205
Prokopenko L.	Using interactive technologies and creating personally targeted situations in the Ukrainian language classes for college students	209
Protsenko I.	Basis for monitoring the quality of teacher education master's degrees higher education institutions	213
Rendyuk S.	Didactic conditions of the management of the cognitive activity of students	219
Saybekov M.	Methodical outlines of "etymology" of isidore of seville	224
Sas N.	Individual educational route as a from of pedagogical support of students that are in new circumstances of life and study because of being internally displaced	229
Stavytska I.	Formation of other increasing competence of masters of machine-building specialties by means of multimedia	234
Taranenko I.	Content characteristics of the concept of "troubled teens"	238
Tkachenko A. Zhdanova – Nedilko E.	Specificity of socialization of students-immigrants in the educational collective	243
Udovychenko I.	The importance of teaching and methodological support in the process of forming a system of geographical knowledge and competencies of schoolchildren	246
Yakovenko A.	Corrective-logopedical program for forming the reliable readiness of children of senior primary age to the school	251

*Наукове видання*

**ВИТОКИ**  
**педагогічної майстерності**

Збірник наукових праць

*Випуск 20*

Редактор *О. Г. Жданова-Неділько*

Художньо-технічний редактор *І. М. Ковальова*

Комп'ютерна верстка *О. М. Нарижна*

Підписано до друку 20.11.2017 р. Формат 70x100/16.

Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум-друк. арк. 32,57. Обл.-вид. арк. 32,75.

Наклад 300 прим. Зам № 1718.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.